



MARA TERESA
PIEIDADE ROQUE

**A IMPORTÂNCIA DA(S) ROTINA(S)
NA PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA
DAS CRIANÇAS EM CRECHE E
JARDIM DE INFÂNCIA**

Relatório de projeto de investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA

Professora Especialista Maria Manuela de
Sousa Matos

Fevereiro de 2021

MARA TERESA
PIEIDADE ROQUE

**A IMPORTÂNCIA DA(S) ROTINA(S)
NA PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA
DAS CRIANÇAS EM CRECHE E
JARDIM DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Ângela Maria Gomes
Teles de Matos Cremon de Lemos, ESE/IPS

Orientador: Professora Especialista Maria Manuela
de Sousa Matos, ESE

Vogal: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira, ESE

Fevereiro de 2021

“Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso”

(Saint-Exupéry A., O Príncipezinho)

Agradecimentos

Quero agradecer a todos que acreditaram em mim e me ajudaram a fechar este capítulo. Sempre soube que seria capaz de finalizar este percurso, conseguindo ultrapassar obstáculos que se foram colocando no meu caminho.

Começo por agradecer à professora Florbela C., desde o início acreditou que tinha vocação para trabalhar com crianças.

Agradeço aos meus pais pelo apoio dado, pelas palavras de conforto, motivação e apoio nos momentos difíceis. Ao meu filho que me acompanhou neste percurso e é graças a ele que decidi finalizar e mostrar que conseguimos atingir os nossos objetivos. Obrigado Paulo, por teres acompanhado sempre nos momentos bons e maus. Foste sempre um bom ouvinte nos meus momentos de angústia e desespero, da tua parte sempre ouvi palavras que considero certas e que apoiaram nos momentos exatos.

Desde muito cedo, oiço dizer que uma pessoa que percorre sozinha um caminho pode chegar em primeiro lugar, mas, quem caminha acompanhado chega mais longe. Neste percurso tive a sorte de conhecer uma boa colega e amiga, a Eunice. Iniciámos a aventura com decisões diferentes, mas, acabámos por ficar juntas, a fim de partilhar bons momentos, muitos sorrisos, choro e o mais importante um bom trabalho de equipa. E como é acompanhados que chegamos mais longe, quero agradecer às minhas colegas de trabalho (Fuzeta, A.; Teixeira, B.; Eufrásio, C.; Matos, C.; Horta, F.; Gutier, J.; Jacinto, P.; Rijo, S. e Garcia, V.), pois o trabalho de equipa foi essencial para poder conseguir estudar e trabalhar.

Agradeço do fundo do coração à professora Ana Luísa Pires, professora Ana Francisca Moura, professora Ana Sequeira, professor Filipe Fialho, professora Maria Leonor Saraiva que se disponibilizaram a dar apoio, motivação e ouviram os meus desabafos. Aos restantes professores que não referi os nomes e que passaram por mim de forma positiva, obrigada por terem contribuído para a minha formação enquanto futura educadora.

Um agradecimento especial à minha orientadora professora Manuela Matos, pelo apoio dado, enquanto professora foi uma docente que acompanhou o meu processo, ajudou-me e acreditou em mim. Obrigada professora Sofia Figueira, pelo apoio dado e por estar sempre disponível.

Às educadoras cooperantes, quero agradecer a forma como fui acolhida nos seus espaços, ambas se disponibilizaram dando sempre o apoio necessário, o incentivo e motivação. Não esquecendo as auxiliares e assistentes operacionais que marcaram de forma positiva a passagem nesses contextos de estágio, pois o trabalho em equipa é fundamental.

A todas as crianças que passaram por mim estes anos todos agradeço o facto de terem ajudado a demonstrar o gosto por esta vocação. Às famílias das crianças que têm vindo a demonstrar o seu agrado pelo meu trabalho um muito obrigada e é graças a essa motivação que concluo esta etapa.

Para finalizar agradeço todo o apoio e dedico esta vitória aos meus avós maternos e paternos que infelizmente não tiveram a possibilidade de estar presentes nesta etapa.

Resumo

O presente relatório intitulado “A importância da(s) rotina(s) na participação e autonomia das crianças em creche e jardim de infância” tem como principal objetivo compreender de que forma os educadores de infância podem organizar as rotinas, entendendo-as como estratégias para a promoção da participação e autonomia das crianças.

Os estágios realizados em creche e jardim de infância, permitiram-me, numa primeira fase, conhecer as rotinas de ambos os contextos e observar crianças e equipas na sua relação com as rotinas, no contexto do trabalho pedagógico. Esta fase inicial foi fundamental para pensar nas intervenções a propor.

No que se refere a este estudo, a investigação foi desenvolvida com base no paradigma da investigação qualitativa e da investigação-ação, através de procedimentos de recolha, tratamento e análise da informação recolhida. Neste sentido foram realizadas notas de campo, pesquisa documental, conversas informais (com educadoras e crianças), reflexões cooperadas, registos de multimédia, e inquéritos por questionário às educadoras cooperantes. A análise e interpretação de todas as informações recolhidas permitiu compreender a prática pedagógica das educadoras cooperantes e realizar propostas de intervenção, descritas e analisadas ao longo do relatório, salientando processos de adequação e flexibilidade das rotinas às necessidades e interesses das crianças, bem como aumentar a sua participação e autonomia. É pertinente referir ainda que é dada “a vez e a voz” às crianças em contexto de jardim de infância, a fim de as envolver ativamente no tema em estudo.

Palavras-chave: Autonomia; Creche; Educador de Infância; Jardim de Infância; Rotina; Participação.

Abstrat

This report entitled “The importance of routine(s) in children’s participation and autonomy in daycare and kindergarten” has as main objective to understand how the kindergarten teachers can organize the routines, I understand them as strategies for promoting children's participation and autonomy.

The internships carried out in daycare and kindergarten, allowed me, in a first phase, to know the routines of both contexts and to observe children and teams in their relationship with the routines, in the context of pedagogical work. This initial phase was essential to think about the interventions to be proposed.

With regard to this study, the investigation was developed based on the paradigm of qualitative research and action-research, through procedures for the collection, treatment and analysis of the information collected. In this sense, field notes, documentary research, informal conversations (with educators and children), cooperative reflections, multimedia records, and questionnaire surveys of cooperating educators were carried out. The analysis and interpretation of all the information collected made it possible to understand the pedagogical practice of the cooperating educators and to make intervention proposals, described and analyzed throughout the report, highlighting processes of adaptation and flexibility of the routines to the needs and interests of the children, as well as increasing the their participation and autonomy. It is also pertinent to mention that children are given “the turn and the voice” in the context of kindergarten, in order to actively involve them in the topic under study.

Keywords: Autonomy; Nursey; Childhood Educator; Kindergarten; Routine; Participation.

Índice

Introdução	1
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	3
1. O educador de infância e a organização do ambiente educativo.....	4
<i>1.1. Perfil e funções</i>	<i>4</i>
<i>1.2. O tempo e as rotinas como elementos curriculares.....</i>	<i>11</i>
2. A autonomia e a participação como direito e condição para aprender	16
<i>2.1. Autonomia.....</i>	<i>16</i>
<i>2.2. O papel do educador na promoção das rotinas e autonomia.....</i>	<i>19</i>
Capítulo II – Metodologia de Investigação.....	24
1. Investigação qualitativa e paradigma interpretativo	25
2. Investigação-Ação	27
3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados	29
<i>3.1. Observação Participante e Não Participante.....</i>	<i>30</i>
<i>3.2. Notas de Campo e Registos Diários</i>	<i>31</i>
<i>3.3. Conversas Informais e Reflexões Cooperadas</i>	<i>32</i>
<i>3.4. Registos multimédia (fotografias, áudio e vídeo)</i>	<i>33</i>
<i>3.5. Análise documental.....</i>	<i>35</i>
<i>3.6. Inquérito por Questionário</i>	<i>35</i>
<i>3.7. Tratamento de informações</i>	<i>37</i>
Capítulo III – Caracterização dos contextos.....	38
Instituição A- contexto de creche	39
a) Infraestrutura e espaço físico do contexto.....	40
b) Projeto Educativo da Instituição	40
c) Projeto Pedagógico da Sala.....	40
d) Equipa Educativa	41
e) Equipa Pedagógica da Sala	41

f) As Crianças do Grupo	42
g) Famílias	43
h) Organização do Espaço e dos Materiais.....	43
i) Organização Temporal	45
Instituição B- Contexto de Jardim de Infância.....	46
a) Infraestrutura e Espaço Físico do Contexto	47
b) Projeto Educativo da Instituição	48
c) Projeto Curricular.....	48
d) Equipa Educativa da Instituição.....	49
e) Equipa Pedagógica da Sala	49
f) As Crianças do Grupo	50
g) Famílias	50
h) Organização do Espaço e dos Materiais.....	51
i) Organização Temporal	52
Capítulo IV – Análise das Intervenções.....	54
1. A importância das rotinas na gestão do quotidiano educativo: planear o dia com e para as crianças	55
<i>1.1. Contexto de Creche – Instituição A</i>	<i>56</i>
a) Ritmos individuais e adequação das rotinas.....	56
b) Entre a casa e a creche	58
c) Transições	59
d) Exploração de caixas de cartão	61
<i>1.2. Contexto de Jardim de Infância – Instituição B</i>	<i>63</i>
a) Estender o tempo e alterar rotinas.....	63
b) Compreender e interiorizar as rotinas	65
2. A rotina e a promoção da autonomia: dar espaço para a participação e envolvimento das crianças	69
<i>2.1. Contexto de Creche.....</i>	<i>69</i>
a) Eu já sei fazer sozinha!	69

2.2. <i>Contexto de jardim de infância</i>	72
a) Livro da rotina da sala 1	72
b) Aprender a viver em conjunto.....	77
Capítulo V – Considerações Finais	85
Referências Bibliográficas	92
Apêndices	105

Índice de imagens

Imagem 1- Planta da sala 1 ano A.....	44
Imagem 2- Planta da sala 1.....	51
Imagem 3, 4, 5 e 6- Atividade das caixas de cartão.....	62
Imagem 7, 8 e 9- Atividade das caixas de cartão.....	63
Imagem 10 e 11- Registo da rotina através de fotografias.....	67
Imagem 12 e 13- A Laura a calçar o sapato sozinha.....	71
Imagem 14 e 15- Produção do livro A rotina da sala 1.....	75
Imagem 16- Registo fotográficos da rotina.....	76
Imagem 17 e 18- Elaboração da capa do livro.....	76
Imagem 19- Coluna do gostamos e não gostamos.....	78
Imagem 20, 21 e 22 - Produção do caracolário.....	84
Imagem 23- Apresentação do caracolário.....	84

Índice de tabelas

Quadro 1: Fonte, Adaptado de Carmo e Ferreira (1998, p. 177).....	26
Quadro 2: Fonte, Coutinho et al. (2009, p. 365).....	28
Quadro 3: Grelha de Análise de conteúdos - Tema - Rotina e Autonomia.....	36
Quadro 4: Organização Temporal dos contextos de Estágio.....	39
Quadro 5: Rotina do contexto de creche.....	46
Quadro 6: Rotina do contexto de jardim de infância.....	52

Apêndices

Apêndice 1- Exemplo de notas de campo e reflexão.....	106
Apêndice 2- Exemplo de reflexões cooperadas com as educadoras.....	107
Apêndice 3- Transição das conversas individuais com as crianças.....	109
Apêndice 4- Respostas das educadoras aos questionários.....	113
Apêndice 5- Grelha de análise de conteúdo dos questionários às educadoras.....	116
Apêndice 6- Planificação da atividade das “Caixas de cartão”.....	121
Apêndice 7- Avaliação da atividade das “Caixas de cartão”.....	121
Apêndice 8- Atividade da rotina através das fotografias.....	122
Apêndice 9- Livro da rotina.....	122

Siglas e Acrónimos

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

CEIED/ULHT – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento/
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

CDC – Convenção dos Direitos da Criança

IA – Investigação-Ação

IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

RC – Rés-do-chão

SIP – Seminário de Investigação e Projeto

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação pertencente ao Instituto Politécnico de Setúbal. Este foi iniciado nas unidades curriculares de Seminário de Investigação e Projeto I e II. Nesta unidade curricular foi selecionado o tema da tese direcionada para “A importância da(s) rotina(s) na participação e autonomia das crianças em creche e jardim de infância” e definida a questão de partida “Como promover a participação e autonomia das crianças através da(s) rotinas(s)?”.

O mesmo foi selecionado após diversas observações nos contextos de estágio, sendo que antes de aprofundar os meus conhecimentos sobre o tema, a rotina era, para mim, tudo o que diariamente se fazia na sala (entrada, o tapete, o lanche, as brincadeiras livres, o almoço, entre outras) sem compreender a importância da mesma na vida das crianças. Com o desenvolvimento deste projeto e o estudo com base em diferentes autores, fui alterando esta minha opinião, e mudando as minhas concepções e práticas sobre o seu significado do ponto de vista da intervenção do educador e da participação e autonomia das crianças. Assim, para Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) a rotina “constitui um organizador básico, fonte segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p. 23).

Após a seleção do tema existiu o cuidado de partilhar o mesmo com as educadoras cooperantes de modo a ouvir as suas opiniões. Para reforçar essas mesmas visões foi importante recorrer aos questionários para compreender as concepções das educadoras cooperantes referente à temática. Existiram também conversas informais que ajudaram a refletir sobre a questão problema e idealizar o modo como poderia “aplicar” estratégias para a sua resolução.

Este projeto ajudou a desmistificar a importância que a rotina tem na vida da criança, já que muitas vezes os adultos observam a rotina como uma sequência temporal relativamente acelerada, impedindo que a criança participe com tempo e de forma ativa, limitando o desenvolvimento da sua autonomia, sendo o adulto a substituir-se à criança em muitas situações.

No que respeita à organização deste documento de investigação, o mesmo encontra-se organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo procedo ao enquadramento teórico, abordando, entre outros aspetos, o perfil e funções do educador, enquanto responsável pela elaboração do currículo, e o seu papel na organização das rotinas, em cooperação com as

crianças, no sentido da promoção da sua autonomia e participação, como um direito das mesmas.

No segundo capítulo apresento a metodologia de investigação utilizada, as suas principais características e finalidades, bem como os dispositivos e procedimentos de recolha e tratamento da informação, relevante para o tema em estudo. No terceiro capítulo evidencio as características dos dois contextos de estágio onde decorreu a investigação (creche e jardim de infância), descrevendo para além das condições estruturais, os modos de funcionamento das equipas e grupos de crianças.

No quarto capítulo é dado destaque às intervenções realizadas, descrevendo-as e analisando-as em articulação com as conceções das educadoras cooperantes, bem como algumas das opiniões dadas pelas crianças do jardim de infância.

No quinto capítulo apresento um balanço final de todo o trabalho desenvolvido, destacando algumas conclusões e aprendizagens adquiridas sobre o tema em estudo, bem como alguns dos aspetos positivos e negativos e limitações com as quais me deparei. A finalizar o documento são apresentadas as referências bibliográficas, a legislação consultada, os documentos facultados no decorrer dos estágios e por último os apêndices.

Capítulo I

Quadro Teórico de Referência

O tempo pedagógico organiza o dia em uma rotina que respeita os ritmos das crianças, levando em conta o bem-estar e a aprendizagem. Ao tempo pedagógico, pede-se que inclua uma polifonia de ritmos: o ritmo individual da criança, o ritmo dos pequenos grupos e o ritmo coletivo de todo o grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2019, p. 46).

1. O educador de infância e a organização do ambiente educativo

1.1. *Perfil e funções*

Para abordar muitas das temáticas relacionadas com a infância, nomeadamente o trabalho realizado nas instituições educativas que acolhem crianças entre os 0 e os 6 anos, é necessário compreender a importância, a responsabilidade e a função do educador de infância. É mencionado no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei nº 241/2001), que este “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (p. 5573).

O educador de infância deve ter em atenção as alterações que vão sendo realizadas no tempo e na sociedade. Atualmente as famílias e a comunidade exigem cada vez mais que o mesmo desempenhe, com qualidade, as suas funções. Correia (2007) refere que esta profissão “tem vindo a passar por momentos difíceis, tem-se deparado com alguns obstáculos na afirmação social, é ainda considerada uma profissão de baixo estatuto” (p. 10) e ainda que esta visão esteja progressivamente a ser ultrapassada, mantém-se a perspetiva de uma profissão em que o adulto apenas brinca o dia todo com as crianças. O educador ao desenvolver o seu trabalho numa sala de creche ou jardim de infância, terá à sua responsabilidade um grupo de crianças, para o qual é uma figura de referência, fundamental para o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Fochi (2015) salienta que este profissional é importante na vida da criança “pois ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver” (p. 109).

No exercício da sua profissão, o educador tem uma diversidade de funções que caracterizam e distinguem a sua intervenção e que constituem a sua identidade profissional. Como referem Dias, Anastácio, Pinto e Correia (2010) “No caso particular dos Educadores de Infância, as adaptações sucessivas a situações singulares que vão surgindo no seu quotidiano bem como a reflexividade das suas práticas, permitem um caminhar para uma identidade profissional” (p. 8). A mesma evoca uma imagem maternal, que o diferencia das restantes profissões, ou seja, o nível de proximidade é visível no contacto direto que existe com a criança, a demonstração de carinho (abraçar, pegar ao colo, acarinhar, segurança, entre outras) mas ao mesmo tempo

deve promover a autonomia, preparar atividades de forma individual e coletiva, aproveitando e valorizando as propostas das crianças.

Em termos de prática pedagógica os educadores diferenciam a sua intervenção, com base na idade das crianças e no contexto onde estão inseridas, creche ou jardim de infância. Como orientação, os documentos de apoio também diferem e assim em creche o educador irá basear-se no Manual de Processos-Chave Creche (2011) que refere a importância de “Criar um ambiente flexível que possa ser adaptado imediatamente aos interesses e necessidades de cada criança, promovendo o acesso a um leque de oportunidades de escolhas e que lhe permita crescer confiante e com iniciativa” (p. 2).

Na primeira infância é fundamental proporcionar às crianças um bom ambiente educativo que promova interações significativas e calorosas entre adulto/criança e criança/criança, sendo ainda muito importante a capacidade de observação e análise dos sentimentos das crianças, dado que muitos deles, nomeadamente os bebés, ainda não se expressam através da linguagem. Como referem Matos et al. (2010) “O educador de infância é o elemento chave dentro de uma sala de creche; o seu trabalho é fundamental para a qualidade da resposta educativa e do cuidado a todas as crianças” (p. 43). Ou seja, este profissional acompanha as primeiras experiências vividas pela criança nesse espaço desde o choro/sorriso, gatinhar/andar, primeiros dentes, zangas entre pares e adultos, entre outras. Existe, por parte das crianças, uma maior dependência relativamente aos adultos, e neste sentido, Goldschmied e Jackson (2006) aludem que este profissional deve ser uma pessoa que tem de ter consciência do desenvolvimento da criança, de modo a tentar compreender as suas necessidades.

O educador de infância deverá ter em atenção, na sua intervenção, ao conceito de *educuidar*, que está relacionada com a ação de cuidar e educar a criança da qual é responsável. Caldwell (2005) refere que “não se pode educar sem prestar cuidados e protecção, e não se pode prestar cuidados correctos e protecção durante os importantíssimos primeiros anos de vida – ou mesmo durante todos os anos – sem, ao mesmo tempo educar” (p. 271). Estas duas palavras devem ser entendidas como determinantes para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na infância (creche e jardim de infância).

Segundo Mayeroff (1972, cit. por Rezende & Silva, 2002), cuidar é ajudar o outro a amadurecer, sabendo-se que cuidar e ser cuidado é o ponto principal para o relacionamento humano. Este autor menciona aspetos importantes que o educador deve ter em conta, nomeadamente: o conhecimento, este profissional precisa de conhecer o grupo, as suas necessidades, limitações e características, para poder responder de forma mais adequada e

contextualizada possível; a alternância, de modo a definir novas formas de intervenção; Paciência é a palavra mais importante para estes profissionais, pois cada criança tem o seu ritmo de trabalho, o educador deve dar espaço e tempo para que esta possa crescer, pensar e sentir. Honestidade, o educador deve reconhecer quando erra e aprender a crescer com esses erros. Deve existir confiança entre as crianças e o educador, para poder existir um maior conhecimento sobre a criança/grupo. Humildade, os profissionais devem assumir uma atitude de aprendizagem ao longo da vida e adaptar-se ao seu grupo e às suas famílias. Esperança, os educadores acreditam que a criança que está a ser cuidada poderá desenvolver-se de acordo com o seu ritmo, e finalmente a palavra coragem, em que o educador tem como objetivo a confiança na criança, na sua família e na equipa pedagógica. Os autores Craidy e Kaercher (2001) referem que a “dicotomia, muitas vezes vivida entre Cuidar e o Educar deve começar a ser desmistificada. Todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos” (p. 70).

No que se refere ao jardim de infância, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) referem o cuidar e o cuidar ético. No cuidar são destacadas as interações entre adulto/criança “caracterizadas por um elevado grau de respeito, confiança, aceitação e estimulação verbal, desenvolvidas num clima emocional de relações positivas entre adultos e crianças e entre crianças, que proporcionam múltiplas aprendizagens” (p. 106). No caso de o cuidar ético está relacionado com o respeito por si e pelos outros.

Os educadores a exercerem funções no jardim de infância regem-se pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) emanadas pelo Ministério de Educação, enquadradas em objetivos pedagógicos que são mencionados pela Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (Lei n.º 5/97) de forma a apoiar a construção e gestão do currículo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) destacam os quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que são comuns à creche e ao jardim de infância (OCEPE, pp. 8-12). O primeiro princípio destina-se ao desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis: cada criança é única em necessidades e aprendizagens, cabendo ao educador criar oportunidades para que esta desenvolva as suas competências, no respeito pela sua cultura familiar. O segundo princípio refere a criança enquanto sujeito e agente do processo educativo, devendo o educador partir das experiências que rodeiam a criança, valorizando os seus saberes. As autoras referem na sua obra que o papel ativo da criança está contido na Convenção dos Direitos da Criança (CDC) e foi reconhecido a 20 de novembro de 1989 pela Convenção Internacional sobre os Direitos da

Criança (UNICEFF) “o direito de ser consultado e ouvido, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (UNICEFF, 1989 cit. in OCEPE, 2016, p. 9). O terceiro princípio remete-nos para a exigência de resposta a todas as crianças, neste caso o direito à educação. No documento da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989, p. 23) no artigo 28º é referido que “a criança tem direito à educação” independentemente da nacionalidade, língua materna, da cultura, religião, etnia, entre outros. As crianças devem ainda participar na vida do grupo, e cabe ao educador tirar partido dessa mesma diversidade, nunca esquecendo que cada criança é única e aprende de forma diferente. O último princípio remete para a importância do brincar e a sua função na aprendizagem, favorecendo as competências transversais de todas as áreas de desenvolvimento. O educador deve estimular o brincar disponibilizando diferentes materiais, e apoiando a criança nas suas escolhas e brincadeiras.

No seu exercício profissional o educador é o responsável pela organização e gestão do currículo, cabendo-lhe uma intervenção pedagógica apoiada na intencionalidade educativa. Como é referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 13) cabe ao educador “observar, registar, documentar, planear e avaliar” o seu grupo e a criança individualmente. No caso da creche, a observação é a base de tudo, pois ajuda a compreender melhor a criança, conhecendo as suas brincadeiras preferidas, o interesse pelas atividades propostas, entre outras. É através da observação que o educador deve planificar a sua intervenção, partindo da observação da criança do que ela quer saber do mundo, para onde e como direciona a sua curiosidade. “É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir as suas perguntas: no choro, no balbúcio, no gesto, na palavra, na ação” (Rinaldi, 1995, p. 122, cit. por Ostetto, 2011, p. 194).

Parente (2011) salienta que é importante observar e escutar a criança no decorrer do dia-a-dia. A mesma autora refere ainda que observar e documentar, ajuda o educador a compreender melhor a criança e ao mesmo tempo ajuda a construir relações com as crianças e respetivas famílias.

Como responsável pelo desenvolvimento das aprendizagens das crianças, o educador de infância deve planear situações e atividades que incluam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É referido por Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “Planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e a forma de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem, organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15). As mesmas autoras referem ainda que para planear, o educador deve

estar preparado para aceitar as sugestões das crianças de forma individual, em pequeno e grande grupo. Para Ostetto (2011) “Planear é a atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro, para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com o grupo de crianças” (p. 177).

Esta planificação deve partir dos interesses e das necessidades do grupo, no respeito pelas suas características pessoais e sociofamiliares. Portugal e Laevers (2010) referem que “planear de acordo com o que o educador sabe sobre o grupo e cada criança, implicando reflexão sobre intenções educativas e as formas de as concretizar/adequar ao grupo e a cada criança” (p. 9). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam que o educador ao planear está a idealizar o que pretende desenvolver com o grupo, deverá refletir sobre essas mesmas intenções de modo a tentar compreender se as mesmas estão ou não adequadas ao seu grupo.

A avaliação é outro ponto fulcral para o educador, e tem como objetivo recolher informações da criança com o intuito de a conhecer, nas suas fragilidades e conquistas, “a avaliação é um processo que requer a tomada de consciência do aluno em relação às suas dificuldades e potencialidades” (Pinto & Santos, 2006, p. 102 cit. por Moreira & Teixeira, 2008/9, p. 34). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o educador deverá avaliar a evolução da criança ao longo do ano letivo nas atividades planeadas e nas brincadeiras livres. Deverá também estar atento ao longo do dia, observando de forma a compreender se os objetivos foram ou não atingidos.

Em ambas as valências é importante que o profissional observe a criança individualmente, a pares, em pequeno e grande grupo. Este processo deverá ser utilizado como forma de comunicação entre o educador e as crianças, permitindo registar as suas aprendizagens processo que deve ser documentado e realizado em parceria com a criança e a família. A avaliação, como referido nas OCEPE é um processo participado, “também designado como avaliação formadora [...] uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e ainda de outros intervenientes no processo educativo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 16). Neste sentido a avaliação deverá servir também para reflexão e reformulação da prática pedagógica do educador de infância e da equipa educativa. Sendo a avaliação “*para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem” (idem, p. 16), exige que o educador de infância parta desta avaliação para repensar a sua prática e adequá-la cada vez mais aos interesses e necessidades das crianças e do seu contexto educativo.

No que respeita à organização do ambiente educativo, cabe a cada educador organizá-lo de forma a proporcionar ao grupo diferentes experiências educativas, deve disponibilizar

materiais estimulantes e diversificados. O educador deve acima de tudo observar o espaço/sala e o mobiliário existente para poder propor áreas conforme as necessidades do grupo. Post e Hohmann (2007) relatam que “um espaço para arrumação adequado e acessível desempenha um papel importante num centro infantil que funcione para todos” (p. 111). É pertinente referir que em creche e segundo a idade das crianças o mobiliário deverá ser reduzido.

Nas salas de creche existe por parte do educador o cuidado de deixar o centro livre, isto porque as crianças, necessitam de gatinhar, correr, andar, brincar, entre outras.

Enquanto que o meio da sala fica aberto à mudança, à medida [...] as crianças que já andam vão crescendo e passam a correr e a trepar ou as que só deslocam blocos passam a fazer construções com eles ou a empilhá-los (idem, pp. 104 -105).

Em jardim de infância é possível observar mais móveis e a existência de diferentes áreas, que permite o envolvimento das crianças em situações de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o educador “reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planei intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças” (p. 24).

No que respeita às rotinas diárias estas devem ser estruturadas de forma a promover uma boa aprendizagem sejam elas em creche ou jardim de infância. Uma rotina bem estruturada irá ajudar as crianças a compreendê-la, progressivamente, à medida que a vão vivenciado e dominando. A implementação das rotinas também depende dos modelos pedagógicos utilizados pelos educadores.

Em creche um dos modelos utilizados é a Abordagem HighScope. Este defende o desenvolvimento natural da criança através das aprendizagens sejam elas intelectuais, sociais e emocionais. Enfatiza-se assim uma abordagem educativa que assenta em cinco princípios: Aprendizagem Ativa; Interação adulto/criança; Ambiente Físico; Horários e Rotinas e por último a Observação da Criança. Para Gomes (2007) “a rotina diária proposta por este modelo espera desenvolver, nas crianças, competências de planeamento das suas actividades e reflexão final sobre o seu desenvolvimento” (p. 1). O mesmo autor menciona que o controlo das atividades pode ser partilhado entre a criança e o adulto que a deverá apoiar nas suas escolhas e ajudar na resolução de conflitos.

No jardim de infância, um dos modelos utilizados é o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Para Niza (2013) “O Movimento da Escola Moderna (MEM) assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por

analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 142). Na opinião de Folque (1999), este modelo pedagógico desafia a visão individualista da criança que vai sendo construída através de práticas sociais. Vala (2012) reforça que a educação pré-escolar deve promover ambientes propícios a situações desafiantes, de modo a conduzir a criança na construção dos seus conhecimentos.

Segundo este modelo os educadores devem proporcionar ao seu grupo, condições adequadas para desenvolverem interações entre adulto/criança, entre pares e com a comunidade. Devem apresentar um ambiente que proporcione momentos de aprendizagem e ao mesmo tempo que os tente incluir nas suas decisões. Segundo Niza (2013, p. 144) o grupo irá ajudar “à construção dialogante dos valores”, nomeadamente em momentos da rotina (planificação e balanço do conselho) em que participam, partilhando as suas perspetivas e ideias.

Enquanto adulto responsável pela educação de crianças pequenas, é importante não esquecer a ética na profissão do educador de infância. A ética remete-nos para um conjunto de valores morais, fundamental no exercício profissional, pois determina e exige a existência de um bom relacionamento entre adulto/criança, equipa de sala/equipa pedagógica e também com as famílias. Machado (2005, p. 130/131 cit. por Marques, 2009) explica de forma clara que a

ética pressupõe assim, que nos coloquemos no lugar do outro, num contínuo movimento em direcção ao outro, [...] despertando a minha consciência ética, que me exige e me obriga [...] alguém que nos pede que o conheçamos pela sabedoria da nossa experiência e não apenas pelo nosso saber (p. 32).

Destes profissionais espera-se que cumpram determinadas finalidades direccionadas às crianças, famílias e comunidade envolvente. A APEI, enquanto associação de profissionais de educação de infância elaborou um documento “Carta de Princípios para uma Ética Profissional” que estabelece alguns princípios para o educador (competência, responsabilidade, integridade, respeito) e uns compromissos a ter para com as crianças, as famílias, a equipa, a comunidade e a sociedade.

1.2. O tempo e as rotinas como elementos curriculares

Para falar de tempo é pertinente compreender a forma como esta palavra é interpretada por vários autores. Agostinho¹ (2008) questiona o “que é, pois, o tempo? Quem o poderá explicar facilmente e com brevidade?” (p. 111). Na sua obra o filósofo destaca que o tempo e o ser humano encontram-se ligados entre si. “Toda a atividade humana, tem uma dimensão temporal, toda ela tem lugar num contexto temporal” (McGrath, 1988, cit. por Moura, 2005, p. 40).

Na mitologia Grega, existem três deuses que eram associados ao tempo: *Aion*, *Chróno* e *Kairos*². *Chróno* era o deus do tempo, para Kohan (2004) “Chónos que designa a continuidade de um tempo sucessivo [...] concepção, a soma do passado, presente e futuro” (p. 54). Este autor refere que *Kairos* está relacionado com o tempo no sentido de oportunidade e que *Aion* está associado à vida humana, neste caso específico à infância. “*aión*, o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno” (Kohan, 2008, p. 49).

O tempo encontra-se ligado ao ser humano desde que nasce até ao seu último suspiro. Como refere Santos (2016) “todos vivem o seu tempo ao ritmo do relógio biológico que os integra, que os regula durante a vida e que rege os seus ritmos circadianos” (p. 53).

No que se refere ao tempo educativo, Santos (2016) realça dois aspetos fundamentais é o tempo físico e o tempo social. O tempo físico está relacionado com atividades que decorrem ao longo da rotina, no caso do tempo social associa-se ao convívio que, por sua vez, proporciona experiências.

O tempo e a rotina encontram-se ligados, nesta perspetiva a rotina pode ser vista como um apoio temporal na organização das atividades planificadas para a creche e jardim de infância. Na perspetiva de Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) “Os **tempos pedagógicos** organizam o dia e a semana com ritmo, uma rotina diária respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 27). Oliveira-Formosinho e Pascal (2019) reforçam que o tempo pedagógico é um apoio na organização das

¹ Aurélio Agostinho de Hipona (conhecido por Santo Agostinho), foi teólogo e filósofo nos primeiros séculos do cristianismo. Produziu várias obras tais como as confissões.

² Palavras provenientes da mitologia grega que estão relacionadas com o tempo. *Chrónos* - a continuidade de um tempo sucessivo; *kairós* - “medida”, “proporção”, e, em relação com o tempo, “momento crítico”, “temporada”, oportunidade; *Aión* - a intensidade da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva (Kohan, W. O. *A infância da educação: o conceito devir-criança.*).

rotinas com o intuito de respeitar o ritmo individual da criança, dos pequenos e grande grupo, promovendo o bem-estar e as aprendizagens.

A palavra rotina provém do francês *routine*³, Cunha (1982, cit. por Barbosa 2006, p. 41) refere que “a palavra rotina surge no francês antigo como *route*, um derivado da palavra latim vulgar *rupta* (rota), e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, possivelmente ao século XV”. Por sua vez Barbosa (2006) reforça que esta provem da palavra francesa e que a mesma passou a ser utilizada nas línguas inglesa e italiana sem que houvesse uma tradução da própria, no caso do português e do espanhol a palavra foi traduzida para rotina. A mesma autora refere ainda que

A emergência da rotina como palavra de uso cotidiano aconteceu na língua francesa como *routine* e é nessa grafia que ela também passou a ser utilizada nas línguas inglesa e italiana, sem uma tradução, o que não aconteceu no caso do espanhol e do português para os quais foi traduzida como rotina (idem, 2006, p. 41).

Antes de aprofundar o tema é importante refletir sobre as palavras rotina e rotinas. A rotina é referida por vários autores como uma sequência de ações que decorrem ao longo do dia-a-dia, do ser humano. Para Bramão, Gonçalves e Medeiros (2006) o conceito desta palavra é mais aprofundado, ou seja, “o conceito de rotina que na sua etimologia perpassa a ideia de repetição, hábito, *hábito do caminho*, roda, círculo vicioso” (p. 25).

No caso das rotinas, estas podem ser associadas a um espaço (creche ou jardim de infância) com várias salas onde cada uma possui a sua própria rotina. Para Horn e Fochi (2012) “As rotinas são dispositivos **espaços-temporais**” (p. 7). Os mesmos autores destacam que a rotina deve ser discutida, elaborada e criada por todos que nela vão estar envolvidos. É nesta perspectiva que neste trabalho a palavra rotina e rotinas serão utilizadas, de forma similar, como estratégias dinâmicas, de organização do tempo diário das crianças, integradas em salas de educação de infância.

As rotinas exigem um planeamento e estas dependem do modo como o profissional as organiza. Barbosa (2006) reforça que as rotinas “podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (p. 37). Esta ao ser bem estruturada irá ajudar a desenvolver várias competências, no caso do domínio socio afetivo, o objetivo é promover o prazer. No caso das competências sociais, irá

³ *Routine* (ru:'ti:n), segundo o dicionário da Priberam é rotina.

ajudar no desenvolvimento da autoestima, de modo a promover a curiosidade da criança, despertando o interesse pela aprendizagem.

Barbosa (2006) salienta que a rotina é uma categoria pedagógica que os profissionais de educação planeiam de forma a desenvolver o cotidiano nas instituições, que usualmente é exposta, com todos os passos e tempos a realizar, para que as famílias possam observar e questionar a equipa caso haja dúvidas. “A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou como um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional” (Barbosa, 2006, p. 35).

Uma adequada organização das rotinas deve ser a principal fonte de segurança para que a criança possa ter a possibilidade de experimentar cada momento. Na opinião de Araújo (2018) a organização da rotina deve ser realizada de forma tranquila pois esta irá ajudar a criança a desenvolver um sentimento de segurança, e com o tempo as crianças começam a perceber a sequência dos acontecimentos. Como referem de Post e Hohmann (2007) “Quando os horários e as rotinas diárias são previsíveis e estão bem coordenados em vez de, em permanente mudança, é mais provável que os bebés e as crianças se sintam seguros e confiantes” (p. 95).

As rotinas devem ser realizadas dia após dia, os acontecimentos que vão sendo repetidos ajudam a criança a começar a ter uma noção de tempo, ou seja, ela começa a perceber que depois da higiene é hora de almoço ou do lanche da tarde, que depois do lanche da tarde os pais começam a chegar, entre outros acontecimentos. Zabalza (1992, p. 169) refere que “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala” tendo como função, entre outros aspetos, ajudar a criança a entender qual a atividade que se está a realizar e se está ou não prestes a terminar.

Conforme foi mencionado no texto, as rotinas precisam de ser estruturadas ou alteradas de forma a corresponder às necessidades do grupo, para reforçar esta ideia, Vale (2012) salienta que “O tempo na Educação Infantil deve ser pensado especialmente no desenvolvimento das necessidades básicas da criança” (p. 120).

Por vezes em contextos de creche e de jardim de infância é possível observar que as rotinas são bastante rígidas e aceleradas, não permitindo que a criança aproveite o momento disfrutando-o a fim de tirar o maior proveito do mesmo. Carvalho (2015) refere que a “organização das rotinas nas instituições de Educação Infantil [...] é geralmente pensada em relação à duração total das atividades” (p. 124). As instituições para a infância e os seus

profissionais nem sempre conseguem operacionalizar uma organização de rotinas com base nas necessidades e interesses das crianças e na forma como estas vivem o seu tempo. Na opinião de Barbosa (2013) o tempo muitas vezes “é visto apenas como tempo cronológico, linear, sequencial, fragmentado, um tempo que apenas passa cumprindo o ordenamento da produtividade” (p. 6).

Uma criança segura é capaz de brincar sem pressas, aproveitar o momento de forma tranquila sem sentir pressão, consegue transitar durante os diferentes momentos da rotina sem frustração e aprende melhor os passos a seguir. A implementação e gestão das rotinas, numa sala de creche e jardim de infância, está dependente do modelo pedagógico utilizado por cada educador de infância, e da forma como este entende a organização do tempo e a resposta às necessidades de cada criança e do grupo. Por exemplo, as rotinas no modelo de HighScope tem como finalidade ajudar as crianças a compreenderem a sequência dos acontecimentos. Segundo Araújo (2018, p. 84) as rotinas “são geradas de forma tranquila e não apressada, apoiam a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças”, referindo ainda a autora que as mesmas ajudam a criança a obter confiança de forma a prever, antecipar e influenciar os acontecimentos. Neste modelo pedagógico a rotina é elaborada de forma a corresponder às necessidades individuais ou de grupo. A rotina diária da abordagem HighScope baseia-se em segmentos de tempo específicos correspondentes a certas atividades e momentos,

a abordagem de HighScope sugere a seguinte rotina diária: chegada; tempo de escolha livre; pequeno-almoço; tempo de escolha livre; tempo de grupo; tempo de exterior; almoço; sesta; tempo de grupo; lanche; tempo de exterior; tempo de escolha livre; partida (Kruse, 2005; Post & Hohmann, 2003, cit. por Araújo, 2018, p. 85).

É importante relembrar que nesta fase o educador exerce as suas funções com crianças pequenas, logo o ponto essencial é conhecer cada criança individualmente e as suas necessidades. Cairuga, Castro e Costa (2015) referem que a “Tal rotina, não é rígida, estanque. Ela é maleável, flexível, respeitando a singularidade e o ritmo de cada bebê” (p. 176). Oliveira-Formosinho (2008) reforça que as crianças que frequentam a creche, são dependentes do adulto e um dos pontos principais é na rotina, ou seja, ela depende do educador para se alimentar, para a higiene, entre outros.

No modelo do Movimento Escola Moderna a rotina diária num jardim de infância é composta por dois tempos distintos, o período da manhã e o período da tarde. O período da manhã

começa com uma reunião de conselho em que será transmitida a existência de trabalho proposto pelo adulto ou pelas crianças, as brincadeiras livres. Folque (2018) refere na sua obra que “a manhã começa com o planeamento *Reunião do conselho* seguido de uma hora de *Atividades e Projetos*” (p. 58). No período da tarde existe a atividade cultural e o trabalho curricular participado, que irá depender da organização do educador de infância. Este profissional deve garantir que todas as crianças participem e desenvolvam a sua autonomia no decorrer da rotina. O dia termina com o balanço do dia, em reunião de conselho, em que são partilhadas as aprendizagens realizadas e o trabalho desenvolvido.

A rotina diária é construída pela equipa educativa seja de creche ou jardim de infância e deverá ter em atenção momentos que possam ser realizados individualmente, em pequeno e grande grupo, no exterior e nas restantes transições que vão acontecendo ao longo da rotina. No tempo individual o adulto focaliza a sua atenção para a criança, esta situação é visualizada na hora da higiene no caso da creche e em jardim de infância, acompanhar uma atividade ou a participar na brincadeira. Post e Hohmann (2007, p. 235) referem que “Centrar-se na criança implica *responder aos indícios das crianças*”, o educador no decorrer da ação deverá comunicar com a criança e desafiá-la nas suas aprendizagens.

No tempo de recreio o adulto deverá ter o cuidado de interagir nas brincadeiras, criando diálogos com as mesmas e apoiando sempre que necessário. Humblet e Guzman (2013) referem que “o tempo e o espaço andam de mão dada na construção de uma escola que procura não produzir os hábitos de outrora” (p. 5). Um tempo que se encontra ligado com a rotina, é o tempo da transição, estes momentos decorrem da mudança de uma situação para outra. Post e Hohmann (2007) indicam que “os educadores procuram facilitar as transições das crianças de uma parte importante do dia para a seguinte” (p. 202). Os mesmos autores reforçam que essa transição deverá ser realizada de forma calma e verbalizando-a com a criança. O último tempo está relacionado com a hora da refeição e do descanso da criança. No caso da refeição este tempo pode servir de convívio e de aprendizagem, no caso da hora do descanso irá depender da necessidade da criança, ou seja, ela poderá necessitar de dormir ou de realizar atividades que a façam relaxar.

2. A autonomia e a participação como direito e condição para aprender

2.1. Autonomia

Esta palavra é proveniente do grego antigo “auto” (próprio) e “nomos” (lei, norma). Segundo Oliveira e Siqueira (2004) esta palavra “Significa autogoverno, autodeterminação da pessoa para assumir decisões sobre sua própria vida” (p. 58). Szanto (2015) destaca que no dicionário francês *Larousse* a palavra autonomia é vista como a possibilidade de governar de acordo com as suas próprias regras. No caso de Trueba (2015) a autora refere que a palavra autonomia é definida no dicionário, significando que o ser humano não depende de ninguém, tendo a possibilidade de agir segundo as suas próprias regras. A mesma autora reforça que é “um termo lato que se refere à capacidade de se governar e não ser governado por outros, ser fisicamente independente, mas também ter as suas opiniões e regras interiores de comportamento” (Trueba, 2015, p. 6).

Segundo algumas pesquisas a autonomia encontra-se interligada com alguns conceitos tais como: a filosofia, a moral, a política, a educação, intelectual e física. Na opinião de Anzieu (1997, cit. por Ambrósio, 1999, p. 44), “a autonomia é interna e baseia-se na capacidade de auto-organização auto-referenciada da pessoa”. Desde o nascimento que o ser humano precisa de apoio e motivação de terceiros, demonstrando, com o passar do tempo, ser capaz de desenvolver essa mesma autonomia e tomar decisões sem apoio. Trueba (2015) salienta que “a autonomia é um princípio educativo fundamental” (p. 6). Também Freire (2002) destaca que o respeito pela autonomia e a dignidade de cada pessoa “é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 25).

Ao realizar novas pesquisas foi possível constatar que a autonomia é descrita de diversas formas, mas, é sempre vista como um dos fatores que determina o desenvolvimento do ser humano. Na opinião de Vayer (1994) a autonomia ajuda o homem a conhecer-se melhor e a perceber qual é a sua função no espaço (sociedade). Montandon e Longchamp (2007) reforçam que a autonomia é a “capacidade e o poder da pessoa governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem” (p. 108). Todos somos autónomos desde que tenhamos consciência da realidade que nos rodeia. Existem outros autores que associam a autonomia à infância e que a mesma deve ser valorizada. Na opinião de Rousseau (1994, cit. por Queiroz & Falcão, 2017) para que a criança desenvolva a autonomia é necessário deixá-la viver livremente. A autonomia é um dos direitos da criança que está assegurado na Convenção dos

Direitos da Criança (CDC, 1989) estando expressos em vários domínios da sua vida, nomeadamente o direito a expressar a sua opinião, a ser ouvida em assuntos que lhe dizem respeito, a ter uma identidade, a sentir segurança, entre outros. A

Educação Infantil deve conhecer e investir no que é do interesse das crianças, como forma de reconhecê-las como cidadãs de direito desde o nascimento. Desde muito cedo, as crianças manifestam interesses das mais diversas maneiras que sua experiência em cultura lhes possibilitou apropriar (Oliveira, 2012, p. 59).

De uma forma geral podemos destacar diferentes tipos de autonomia: a intelectual, física e moral. A palavra autonomia tem vários significados em diferentes teorias/ concepções que dão origem a práticas diversas. A autonomia intelectual e ética segundo Pascual (1999) encontra-se caracterizada na obra piagetiana através de três conceitos: estrutura, gênese e equilíbrio. A autonomia moral no caso da teoria de Piaget foca-se na ligação com o meio social, neste caso as relações. Freitas (2002) reforça que “a criança estabelece as primeiras relações interindividuais com adultos significativos para ela (pais, professores etc.)” (p. 17). É importante frisar que a criança nesta fase não estabelece uma ligação/vínculo afetivo com qualquer adulto. Para Piaget (1992, cit. por Freitas, 2002, p. 19) “A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como ele gostaria de ser tratado”. A autonomia física relaciona-se com o desenvolvimento motor.

Montandon e Longchamp (2007) referem que a autonomia poderá manifestar-se em alguns planos tais como: o plano reflexivo, que está direccionado com a parte intelectual e cognitivo da criança; o plano relacional, como o nome indica baseia-se na relação com o outro através de ligações e afetos criando o seu ciclo de amigos; o plano de ação, que engloba a noção que a criança tem, seja ela temporal, espacial ou de necessidades básicas e também a tomada de decisões. No caso do plano identitário, segundo os mesmos autores, baseia-se na criação da identidade pessoal, demonstrada pela possibilidade de expressar os seus gostos e as suas escolhas (roupa, bijuteria, calçado, brincadeiras, entre outras).

Para Erikson (1976), a criança entre os 18 meses e os 3 anos passa pelo estágio da autonomia versus dúvida e vergonha. No caso da autonomia a criança começa por explorar o que a rodeia através da experiência é o caso do agarrar e soltar. “Agarrar pode vir a significar uma retenção ou repressão destrutiva e cruel, e pode-se tornar um padrão de cuidado: ter e conversar” (p. 231).

Ambrósio (1999) refere que “O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (p. 29). A autora reforça ainda que a autonomia vai sendo desenvolvida ao longo da vida, descobrindo que é um ser autónomo e que possui características únicas. Para a criança, conseguir conquistar qualquer uma das autonomias mencionadas anteriormente, exige viver momentos para que isso aconteça, desde a organização do espaço até atividades básicas que a criança pode observar no seu dia-a-dia. Neste caso “as crianças são mais autónomas quando atingem e ultrapassam capacidades e competências físicas como comer sozinhas, apertar os atacadores dos sapatos, vestir-se sem ajuda, ir à casa de banho ou lavar as mãos” (Trueba, 2015, p. 6).

No caso da creche a criança encontra-se exposta a vários desafios no contexto da sala, rotina, espaço exterior, adultos e pares. Na opinião de D. Winnicott (1975, cit. por Chokler, 2015) é frisado que “nas primeiras idades a construção do eu é uma adaptação ativa ao ambiente (o seu ambiente, e não um qualquer, ou todos os ambientes), o que permite à criança ‘existir’ e não apenas reagir” (p. 9). Em suma, a creche acaba por ser muito importante nos primeiros anos de vida da criança, esta começa a explorar as suas características físicas e as relações lógico-temporais, sendo necessário que os adultos lhe proporcionem diferentes estímulos e desafios. Na opinião de Chokler (2015) “a nossa conceção de autonomia implica que as crianças vivam e atuem, em todos os momentos da vida, com os instrumentos desenvolvimentais, percetuais, motores, emocionais, afetivos e cognitivos que já possuem” (p. 10).

No caso do jardim de infância a autonomia continua a ser desenvolvida, tendo a possibilidade de experimentar situações mais complexas, que ajudam no desenvolvimento da mesma. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) reforçam que para a construção da autonomia é necessário existir partilha entre as crianças e o educador de modo a possibilitar “fazer escolhas e tomar decisões” (p. 36). Também Hohmann e Weikart (2009) salientam que as crianças que se encontram nesta valência são capazes de experimentar diversos comportamentos que ajudam a desenvolver a autonomia. Na visão destes autores estas “experiências incrementam o sentido de autonomia das crianças, dando-lhes coragem para explorar novas situações, materiais e relações” (p. 66). Nesta fase a criança começa a valorizar a relação com os pares, podendo surgir conflitos, os quais terão de resolver, assim, como outros sentimentos que decorrem das suas interações com os pares e adultos. Nestas idades, entre os 3 e os 6 anos, as crianças já se encontram mais autónomas no que diz respeito aos cuidados pessoais, (hora da alimentação, vestir e calçar, idas à casa de banho) e a maioria das crianças consegue realizar a

sua higiene sozinha, bem como comer, brincar, explorar o ambiente, materiais e equipamentos que existem ao seu redor.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 2016) existe uma área de conteúdo - Formação Pessoal e Social - que apoia o educador a promover nas crianças a construção da identidade e da autoestima, a ser independente, a conhecer-se enquanto pessoa, a saber conviver em grande grupo e o desenvolvimento da autonomia.

A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o educador e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, [...] mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr e da importância de hábitos de vida saudável (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 36).

Existem um conjunto de outros aspetos que ajudam na promoção do desenvolvimento da autonomia é o caso da organização do espaço da sala que deverá ser apelativa de modo a que a criança realize as suas escolhas sem hesitar. Também a implementação de uma rotina adequada e significativa, partilhada com as crianças, ajuda a que as mesmas desenvolvam a sua autonomia, dado que ao compreenderem a sucessão do tempo e das diferentes atividades, sentir-se-ão mais seguras e aproveitarão os momentos de forma mais tranquila e participativa.

2.1. O papel do educador na promoção das rotinas e autonomia

Como tem sido descrito ao longo do trabalho, o educador de infância deve promover uma multiplicidade de experiências que ajudem no desenvolvimento da criança, nomeadamente a questão do apoio e promoção da autonomia.

A Pedagogia- Participativa é vista como uma proposta interessante no que toca ao papel da criança na sala, na planificação de atividades e das rotinas. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) salientam que esta pedagogia inclui a criança nos acontecimentos da rotina e das atividades, “as crianças têm direito de se escutarem a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (p. 29). No caso de Carneiro (2004), o mesmo dá destaque ao papel da criança enquanto ser competente com poder para construir o seu próprio conhecimento. Assim e de acordo com Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) o educador deverá ir ao encontro das necessidades da criança, negociando as atividades e projetos de modo a promover aprendizagens cooperadas. Será pertinente frisar que o educador

deverá criar um espaço em que a criança possa ouvir e ser ouvida. Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) informam que este profissional deverá “organizar o ambiente e observar e escutar [...] o processo de aprendizagem é pensado como um espaço partilhado entre a criança e o adulto” (p. 28).

Existem alguns modelos pedagógicos que apresentam perspectivas diferenciadas, mas na sua maioria e na atualidade, sugerem que as crianças devem ter um papel participativo, que permita e promova a sua autonomia. No caso de HighScope, a criança vai construindo as suas aprendizagens através das experiências e a este propósito Post e Hohmann (2007) referem que as crianças são “aprendizes activos, os bebés e as crianças observam, alcançam e agarram pessoas e materiais” (p. 11). Por outro lado, Hohmann e Weikart (2009) salientam que este modelo ajuda na aprendizagem pela ação, quanto mais a criança experimentar, de forma ativa uma relação direta com pessoas, materiais e acontecimentos, melhor será para a construção da sua autonomia e do direito a participar nos diferentes contextos onde vive. Também neste modelo, a possibilidade de escolha e de planear dada à criança, é uma forma de garantir e respeitar a sua participação e autonomia. “O planeamento, quando feito pelas crianças, encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 229). No tempo de “fazer”, após o planeamento, a criança escolhe os materiais e os amigos ou adultos para a realização dessas mesmas opções. O papel do adulto é de apoiar e ajudar caso seja solicitado, reforçando sempre a sua autonomia. No tempo de rever a criança partilha e discute a sua experiência com o educador, no caso da creche, no jardim de infância com os adultos e restante grupo.

No caso do MEM, este modelo propõe a construção de uma prática democrática na sala, e segundo Folque (1998) deve “promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p. 11).

O educador deve proporcionar momentos de escuta e participação da criança na organização da sala e no caso do MEM são utilizados instrumentos de pilotagem que ajudam a criança a tornar-se mais autónoma e responsável, escolhendo as áreas de trabalho, o que quer fazer e com quem. Como exemplos, existe o mapa das presenças que é preenchido autonomamente todos os dias, e que ajuda a criança a compreender, para além da noção temporal, a sua identidade e o seu lugar no grupo. O mapa de escolha de atividades é outro instrumento que permite que a criança selecione autonomamente o local onde quer brincar ou trabalhar, entre outros instrumentos. Como refere Niza (2013) este “conjunto de instrumentos de

monitoragem da ação educativa poderá ser completado por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças” (p. 151).

Existem diferentes momentos ao longo da rotina, em que as crianças comunicam com o educador e com o grupo para realizarem partilhas, planificam o seu dia (escolha das áreas ou realização de projetos), apresentam pesquisas, realizam apresentações, jogos e discutem sobre assuntos interessantes. Nestes momentos de grande grupo (em conselho) as crianças tomam decisões, em conjunto com os adultos, são expressas e tidas em conta as diferentes opiniões criando uma comunidade de aprendizagem. A realização de projetos propostos pelas crianças, neste modelo, é outra das estratégias que o educador faculta. Ao promover essa possibilidade o educador “pressupõe uma criança que possa ser cada vez mais autónoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem” (Vasconcelos, 1998, p. 133).

Na mesma linha, Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) pronunciam a construção articulada do saber e do “aprender a aprender”, salientando que o educador deve promover atividades e projetos de aprendizagem, a partir dos interesses ou desejos das crianças. Neste sentido deve possibilitar às crianças “iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (p. 11), proporcionando um maior domínio da sua identidade e autoestima, bem como a sua independência e autonomia.

Alguns autores salientam a importância de as rotinas serem planeadas em conjunto com as crianças, para uma maior autonomia das mesmas, Vala (2012) refere que esta deve ser feita com a participação da criança/grupo. Esta autora reforça que as crianças devem compreender a gestão do espaço de modo a referirem o que gostariam de realizar na sala. “Tem de ser dado tempo à criança para se apropriar do espaço educativo, para melhor gerir o seu tempo” (p. 10). É importante que o educador conceda espaço e tempo à criança para que esta interiorize as rotinas e consiga gerir o seu tempo, tornando-se mais autónoma. Por sua vez Zabalza (1992) menciona que a segurança que a criança sente na vivência das rotinas é demonstrada através da sua autonomia. À medida que vai conhecendo os diferentes momentos da rotina, a mesma vai sendo capaz de usufruir e ao mesmo tempo dedicar-se ao que está a realizar nesse momento. O mesmo autor refere ainda que as crianças acabam por “sentirem-se mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem o que fazer” quando conhecem a sua rotina seja ela de sala ou em casa (Zabalza, 1992, p. 170).

O educador que é responsável pela organização da sala e gestão das rotinas, deve ter sempre em atenção a forma como permite e incentiva a autonomia das crianças na elaboração, gestão

e desenvolvimento das mesmas. Tendo em conta o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (2001), deve em parceria com a restante equipa pedagógica, criar uma organização do tempo flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças e uma vivência prazerosa do seu tempo, desde os bebés mais novos até às crianças mais velhas.

Este profissional tem um papel importante na organização da sua sala, deverá criar áreas de trabalho diversificadas e a sua disposição não deve ser definitiva, deverão estar sempre abertas a alterações e a mudanças em função do interesse e necessidades das crianças. Zabalza (2001) refere que “o espaço sala na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (p. 120). No que concerne aos materiais, é necessário também que o educador tenha consciência da sua extrema importância, uma vez que os mesmos são determinantes, na promoção de interações e deverão fomentar a criatividade. O material existente deverá ser versátil, permitindo diversos tipos de exploração e em quantidade suficiente para o número de crianças. O mesmo deverá estar acessível à criança, para que esta os possa utilizar sem precisar de recorrer ao adulto fomentando assim a sua autonomia.

É importante incentivar e direccionar as aprendizagens para o desenvolvimento da autonomia. Sendo que nos primeiros anos a criança apoia-se e imita os adultos, com o passar do tempo e com o seu desenvolvimento, começa por satisfazer as suas necessidades por si mesma e de forma independente. “À medida que as crianças se vão tornando independentes, começam a afirmar a sua vontade em fazer as coisas sozinhas, sem ajuda” (Post & Hohmann, 2007, p. 238). Os mesmos autores relatam que o adulto deverá estar atento a estes sinais de que a criança vai demonstrando, evidenciando o seu interesse por ser autónoma. Por outro lado, Portugal (1998) refere que o educador deve permitir relações de confiança e prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes, aspetos fundamentais para reforçar a sua segurança e consequentemente a sua autonomia.

Neste sentido, a autonomia deve ser promovida desde muito cedo, em casa e nas instituições educativas, sendo necessário que o educador proporcione experiências que ajudem a compreender a realidade, a estimular as tomadas de decisões, a saber interagir e conviver com os outros, pares e adultos. É necessário que os adultos não sintam medo de colocarem esses mesmos desafios e não demonstrem insegurança. Post e Hohmann (2007, p. 88) reforçam que os adultos “querem proteger as crianças de frustrações excessivas”, sendo necessário proporcionar às crianças problemas e questões, para que os possam tentar resolver e também ceder tempo para que possam procurar respostas e soluções. Bondioli e Mantovani (1998)

referem que as instituições educativas ajudam a criança a relacionar-se, ou seja, “agem sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-os como instrumentos de crescimento [...] através das relações que progressivamente se entrelaçam entre a criança sozinha e os adultos” (p. 29).

Em síntese o papel deste profissional é importante para a aprendizagem da criança, em todos os domínios do seu desenvolvimento. Como refere Folque (1999) “O papel do professor é promover uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (p. 11).

Capítulo II

Metodologia de Investigação

se servirem para a implementação de um debate e para oferecer novos olhares sobre o estágio como espaço de construção do conhecimento. A socialização dos registos é fundamental para a aprendizagem da profissão (Lima, 2012, p. 81).

Para realizar um projeto de investigação, é necessário abordar o tema detalhadamente, ou seja, explicitar os princípios metodológicos e os métodos a utilizar. O processo de investigação inicia-se através de questões que vão surgindo na prática onde o observador se encontra. Bell (1997) refere que “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente” (p. 14).

É importante que o investigador dê valor às interações que realiza com os investigados. Graue e Walsh (2003) informam na sua obra que os investigadores devem dar voz às crianças de modo a escutar as suas opiniões sobre o contexto em que se encontram inseridos. Para isso é necessário que se conheça a palavra contexto e qual é o seu significado, para Graue e Walsh (2003) “O contexto é o mundo apreendido através da interacção e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos” (p. 25).

1. Investigação qualitativa e paradigma interpretativo

Para abordar a investigação qualitativa, é necessário referir que esta é uma metodologia de investigação que dá ênfase à observação, descrição, análise das concepções pessoais de cada indivíduo (investigador ou investigado). Na opinião de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11). A investigação qualitativa é observada e desenvolvida no contexto do paradigma interpretativo. Segundo Silva (2013) “Esta designação representa um modo interativo de recolha e análise dos dados e o recurso a variadas fontes através de uma combinação de métodos que procuram captar a dimensão subjetiva dos fenómenos sociais” (p. 2).

“A investigação interpretativa/qualitativa envolve, pois, uma abordagem naturalista, interpretativa, do mundo” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 4). Segundo os mesmos autores, este tipo de abordagem coloca o investigador no terreno para compreender os fenómenos existentes e aceder aos sentidos que as pessoas lhes atribuem. Carmo e Ferreira (1998) apresentam na sua obra um quadro que aborda as características dos métodos qualitativos, a saber:

Método Qualitativo
Fenomenológico: compreender a conduta humana a partir dos primeiros pontos de vista daquele que actua.
Observação naturalista e sem controlo
Subjetivo
Próximo dos dados, numa perspetiva indutiva
Fundamento na realidade, orientando para a descoberta, exploratório, expansionista, descritivo e indutiva
Orientado para o processo
Válido: dados reais, ricos e profundos
Não generalizável: estudos de casos isolados
Holístico
Assume uma realidade dinâmica

Quadro 1: Fonte, Adaptado de Carmo e Ferreira (1998, p. 177)

Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa possui, cinco características fundamentais: a primeira descreve a forma como são recolhidas as informações. Nesta fase o investigador encontra-se no terreno observando o público-alvo em que o seu estudo se foca. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. [...] Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (idem, p. 48). Por outras palavras, quem investiga deve ter em conta o contexto onde se realizam as investigações, pois cada local possui uma história que deve ser analisada.

A segunda característica mencionada pelos autores é a investigação descritiva, ou seja, os dados recolhidos são realizados através de registos, notas de campo ou diário, registo audiovisual, registos fotográficos ou gravação “os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos” (idem, p. 48). O investigador analisa os dados e tenta respeitar toda a informação facultada. A terceira característica aborda o modo como os investigadores se preocupam com o processo de investigação em vez dos resultados do produto. Referem ainda que “as estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários” (idem, p. 49).

No quarto ponto Bogdan e Biklen (1994) mencionam como os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os mesmos autores referem ainda que o sentido de uma investigação só começa a existir após ser realizada a recolha de dados. O tempo que o investigador passa com o seu público-alvo tem uma grande influência. A última característica, definida pelos dois autores diz respeito ao significado como ponto vital na abordagem qualitativa. “Nesta perspetiva os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspetivas participantes” (Erickson, 1986 cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Em educação, os investigadores questionam as concepções do sujeito a

ser investigado com o intuito de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, cit. por Bogdan e Biklen, 1994, p. 51). Estes autores referem que este processo de investigação qualitativa permite um diálogo entre o investigador e os sujeitos observados.

2. Investigação-Ação

Segundo Coutinho et al. (2009) a investigação-ação é mencionada como uma metodologia de investigação que de certo modo inclui a ação e a mudança, a investigação e a compreensão por base de um processo cíclico ou no formato de uma espiral. Por outro lado, Estrela (1992, p. 45) salienta que a investigação constitui “a melhor estratégia de formação” e Coutinho (2005) refere que se trata de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível, chegar a uma “conceptualização unívoca” (p. 219). Coutinho (2005, p. 219, cit. por Coutinho et al., 2009) destaca na sua obra alguns autores que definem a investigação-ação tais como:

Elliot (1993) que define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma; Kemmis (1984), a Investigação-Ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica; Lomax (1990) define a Investigação-Ação como uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria; Bartalomé (1986) define a Investigação-Ação como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática (pp. 359 - 360)⁴.

A associação destas diferentes propostas metodológicas dá origem a uma metodologia que ganhou contornos mais definidos na década de 40 do século passado, através do artigo de Kurt Lewin “Action Research and Minority Problems”, apadrinhando, assim, o termo “Investigação-Ação” e dando lugar a uma série de estados evolutivos de uma metodologia que se revelou bastantes adequada aos estudos na área das ciências da educação” (Almeida, 2001, cit. por Coutinho et al., 2009, p. 357)⁵.

⁴ Conforme Coutinho et al. (2009, pp. 359 e 360).

⁵ Conforme Coutinho et al. (2009, p. 357).

Para Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é um processo em que os participantes podem analisar as suas práticas de uma forma sistemática e aprofundada. Por outro lado, Afonso (2014) explica que “a investigação-ação implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou” (p. 79). Coutinho et al. (2009) frisam a ideia de Coutinho (2005) que ao realizar-se uma investigação, esta deve ter como objetivo a intenção de alterar algo de modo a focar-se no “conhecimento emancipatório, [...] e operar ativamente na transformação dessa realidade” (p. 357)⁶.

Na obra de Coutinho et al. (2009), são apresentadas características deste método de investigação, nomeadamente: a forma participativa e colaborativa referente a todos os intervenientes; a prática interventiva, não se limita a descrever a realidade, encontrando-se a ação ligada à mudança; cíclica, pois esta não procura apenas melhorar as práticas, mas sim ajudar a atuar de forma melhorada e por último a auto-avaliativa, pois as modificações são avaliadas de modo a que se adaptem nos novos conhecimento produzidos.

A investigação-ação ao ser utilizada em contextos particulares ou em comunidades faz com que o investigador coloque questões em torno da mesma. No caso das Modalidades de Investigação-Ação estas dependem das situações ou contextos a serem aplicados, Coutinho et al. (2009) mencionam que existem três modalidades básicas que são: modalidade técnica, modalidade prática e a modalidade crítica ou emancipadora. Estas baseiam-se em diferentes critérios tais como: os objetivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento adquirido, as formas de ação e o nível de participação.

Modalidades	Objetivos	Papel do Investigador	Tipos de conhecimento que geram	Formas de Ação	Nível de Participação
Técnica	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista Externo	Técnico / Explicativo	Sobre a ação	Cooperação
Prática	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a Autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
Emancipadora (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela Ação	Colaboração

Quadro 2: Fonte, Coutinho et al. (2009, p. 365)

A modalidade técnica é realizada por um investigador crítico, as investigações podem ser realizadas através de experiências e de atividades externas, os seus objetivos são pré-definidos

⁶ Conforme Coutinho et al. (2009, p. 357).

pelo facilitador externo. Este tipo de metodologia pode ser utilizado como forma de aprendizagem e procura obter resultados já prescritos. Na modalidade prática, este é realizado pelo investigador, neste caso o amigo crítico apenas dá a sua opinião. Na modalidade crítica ou emancipadora, estas intervêm na transformação do sistema, implementando normas e soluções de modo a melhorar.

3. Procedimentos de Recolha e Tratamento de Dados

No decorrer dos dois estágios de intervenção e no sentido de poder desenvolver o presente trabalho, foi possível “passar a ser um investigador qualitativo é como aprender a desempenhar qualquer outro papel na sociedade (professor, pai, artista, aluno universitário)” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 122).

No papel de investigadora nos dois contextos de estágio, foi possível compreender, enquanto futura educadora, a importância desta recolha para conhecer e refletir sobre os contextos educativos, pois a investigação a realizar incide nas próprias práticas pedagógicas. Na opinião de Coutinho et al. (2009) o

professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os feitos da sua prática letiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu olhar (p. 373).

Na investigação-ação, existem diversos dispositivos de recolha e análise de informação nomeadamente: a observação (participante ou não participante), as notas de campo e os registos audiovisuais e a análise documental. A estes, juntam-se as entrevistas que podem adquirir diferentes géneros dependendo da sua finalidade.

Assim e no decorrer desta investigação foram usadas algumas técnicas e procedimentos de recolha de informação: a observação (participante e direta), a tomada de notas de campo, registos fotográficos, gravação de áudio e vídeo, conversas informais (com crianças e reflexões cooperadas com as educadoras), inquéritos por questionário e análise documental.

É pertinente lembrar que o investigador ao longo da sua pesquisa irá estar rodeado de pessoas e ou grupos, neste caso foram realizadas as investigações em contexto de creche e jardim de infância. Na carta da ética (SPCE, 2014, p. 7) informam que a investigação pode ser

“permanente ou temporário” e o investigador deve compreender que o investigado poderá se sentir privado nas suas escolhas ou ações.

É importante que o investigador informe constantemente quais as suas intenções nessa pesquisa e a forma como a vai divulgar. Enquanto investigadora fui dialogando com as educadoras cooperantes qual seria o tema de investigação e quais as atividades idealizadas. No caso do contexto de jardim de infância foi possível partilhar com o grupo de crianças qual era o tema de investigação e solicitar o apoio deles para realizar um projeto.

3.1. Observação Participante e Não Participante

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora [...] Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (Bogdan & Biklen, 1994, p. 68).

Existem dois géneros de observação: participante e não participante. No caso da observação não participante, o investigador assume o papel de observador externo, não toma partido ou iniciativa no decorrer das evoluções em estudo. Ele usa apenas os instrumentos de registo sem influenciar o objeto de estudo. Máximo-Esteves (2008) refere que a observação participante leva ao conhecimento dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto. Por outro lado:

Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais [...] Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto (Correia, 1999, p. 31).

Uma observação atenta é importante na prática educativa, e no desempenho dos educadores de infância e professores, aperfeiçoando-a regularmente. Estrela (1987) reforça que são as “estratégias de observação que permitam tornar o professor mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio em situação” (p. 130). Por outro lado Máximo-Esteves (2008) salienta que observar é conhecer de forma direta, os fenómenos que ocorrem num determinado contexto. É através da observação que somos capazes de compreender os contextos, as pessoas que deles fazem parte e as suas interações.

Segundo Cardoso (2014) “A reflexão reconstrói a ação, tal como foi registada primeiro através da observação” (p. 32).

A observação é o ponto de partida para qualquer análise, intervenção e atitude. Neste domínio, no início dos estágios, foi necessário ter uma postura de observador não participante para compreender alguns fatores importantes desde o comportamento dos grupos, a rotina de ambos os contextos, a forma como as crianças demonstravam a sua autonomia, o trabalho de equipa e com o grupo, entre outras situações. Foi depois de algumas observações que surgiu o interesse pelo tema “A importância da(s) rotina(s) na participação e autonomia das crianças em creche e jardim de infância”. Para chegar a este tema foi necessário ter um olhar atento, observando as reações das crianças cada vez que existiam alterações na rotina, compreender se as crianças realizavam as atividades, a higiene, alimentavam-se de forma autónoma ou se solicitavam o apoio do adulto, entre outras situações.

Após a definição do tema, foi necessário ter uma postura de observador participante em determinadas situações. Alonso (2007) destaca é importante ter “uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa” (p. 115).

3.2. Notas de Campo e Registos Diários

No decorrer da observação participante é importante que sejam decididos os procedimentos de registo escrito (do que foi observado). Na investigação qualitativa são usados estes tipos de instrumentos com regularidade (nota de campo ou registos diários), podendo-se afirmar que as notas de campo são registos detalhados do que se observa, contém registos de datas onde se referenciam os intervenientes e os locais da ação observada. Máximo-Esteves (2008) refere que, “As notas de campo e os diários são os instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p. 88). Sendo ambos importantes, neste caso foi usado um caderno diário em ambos os contextos.

Para a realização do trabalho de campo, é importante que os investigadores retirem as notas do que estão a observar. Estes registos devem ter reflexões por parte do investigador, com ideias e estratégias que a seu ver, sejam importantes ou que seja usado como novo método a utilizar. Bogdan e Biklen (1994) referem-se às notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Enquanto investigadora, uma das preocupações foi a disponibilização de um caderno para poder descrever todas as notas de campo observadas,

em registos factuais, seguido de uma pequena reflexão sobre a situação observada (apêndice 1).

Conforme referem Bogdan e Biklen (1994), uma das preocupações é a memória pois a mesma nem sempre consegue captar tudo. O intuito de escrever notas de campo é de ajudar “o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (p. 151). No contexto de creche, essas anotações eram realizadas na hora de almoço ou no final do dia, e existia o cuidado de refletir constantemente com a educadora cooperante. Existia ainda o cuidado de rever o mesmo de modo a melhorar a descrição detalhada das situações. Em algumas situações o facto de observar os registos fotográficos surgiam detalhes que no momento não tinham sido registados.

No caso do contexto de jardim de infância as anotações eram realizadas através de tópicos, regularmente discutidos com a educadora à hora do almoço. No final do dia esses tópicos eram desenvolvidos, revistos e muitas vezes esmiuçados tentando descrever todos os aspetos observados.

3.3. Conversas Informais e Reflexões Cooperadas

Conforme referido anteriormente foram anotadas todas as reflexões que foram realizadas de forma formal e informal com as educadoras cooperantes e as auxiliares de ação educativa e assistente operacional. Essas conversas ajudaram a compreender a opinião de ambas as equipas sobre a importância da rotina na participação e autonomia das crianças e quais as estratégias que eram implementadas (apêndice 2).

De igual forma, no contexto de jardim de infância foi decidido, em conjunto com as crianças, ouvi-las sobre o tema em questão, tendo por base a ideia da importância da escuta dos seus saberes e opiniões. Para Fine e Sandstrom (1988, cit. por Walsh, Tobin e Graue, 2002)

O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes (p. 1051).

No caso destas conversas individuais com as crianças (cuja seleção foi decidida em grande grupo e pelas próprias crianças) as mesmas foram realizadas no espaço envolvente à sala, em que se encontravam presentes eu e uma das crianças selecionadas para essa mesma tarefa.

As conversas individuais foram realizadas no espaço onde os adultos almoçam (sala pequena vidrada), o material (gravador) foi preparado instantes antes da conversa. Para Marchão e Henriques (2018) para realizar esta intervenção com as crianças é necessário “pensar e organizar o contexto [...] pois este pode determinar as respostas das crianças, devendo o mesmo ser-lhes familiar e não lhes provocar medos, receios ou ansiedade” (p. 141). Na conversa individual estavam presentes duas pessoas, a criança e eu e inicialmente foi feita uma introdução “Joana, quero agradecer por teres aceitado realizar esta conversa comigo”.

A conversa teve por base, de uma forma geral, quatro questões, ainda que as mesmas fossem sendo reformuladas e adequadas, no sentido de estabelecer um diálogo atento, confiante e compreensível, por parte da criança, tentando colocar-me sempre na sua perspetiva e ponto de vista. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam a importância de dar voz a criança sendo dado “o reconhecimento da competência e conhecimento que as crianças revelam possuir acerca da sua vida quotidiana nas instituições de atendimento à infância” (p. 14). As respostas dadas pelas crianças, foram num primeiro momento, partilhadas com as mesmas e posteriormente transcritas (apêndice 3).

3.4. Registos multimédia (fotografias, áudio e vídeo)

Com o avanço destas tecnologias é possível realizar a recolha de registos através de diversas formas. No decorrer da observação, foram registadas imagens de forma a complementar algumas notas de campo registadas. Stott (1973, cit. por Bogdan & Biklen, 1994) afirma: “Se eu pudesse contar a história por palavras não teria tido necessidade de arrastar uma câmara fotográfica” (p. 183). Em ambos os contextos, foi permitido realizar registos fotográficos, na sua maioria foram captados por mim à exceção das imagens que foram usadas para a produção final do livro da sala 1. Estes registos foram tirados pelas crianças da sala, como estratégia para uma participação mais direta das mesmas. Para Coutinho et al. (2009) este modelo de registo é como um suporte de apoio ao investigador, estas “estão centradas na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo” (p. 373).

Enquanto estagiária e no papel de investigadora, ao optar por estes meios de multimédia, permitiu-me observar a ação de forma detalhada e com “outros olhos”. No momento inicial do registo, o olhar foca-se numa ação, mas ao rever essas imagens surgem novos aspetos que no momento inicial passaram despercebidos. Para Bogdan e Biklen (1994) “A utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjugação com a observação participante [...] utilizada como meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível” (p. 189).

No estágio realizado no jardim de infância foi necessário recorrer à gravação áudio. Num dos momentos de grande grupo foi partilhado com as crianças o tema do relatório para permitir um envolvimento mais direto e ativo das mesmas, de modo a recolher as suas opiniões, sendo assim necessário recorrer a esta estratégia (multimédia) para apoiar na transcrição das respostas das crianças em grande grupo e de forma individual.

Em ambos os contextos, existiram momentos em que foi necessário proceder à gravação da ação. Este registo segundo Graue e Walsh (2003) permite que o investigador observe o acontecimento várias vezes. Os mesmos autores referem que existem prós e contras na utilização desta estratégia. Referente aos prós quem investiga pode rever a ação sempre que sentir necessidade, mas por outro lado esta situação pode dar a falsa sensação de ter vivido essa mesma ação. “D’Amato descreve a importância de se sentir o episódio gravado como o aqui e agora, mas para que isso aconteça é necessário conhecer as crianças que foram gravadas” (John D’Amato, 1986, cit. por Graue & Walsh, 2003, p. 137). No decorrer dos estágios a utilização destes meios multimédia acabou por ser uma opção, após conhecer ambos os grupos e a forma como cada grupo/criança agia no decorrer das ações.

O documento da Carta de Princípios Éticos da Investigação (CeIED/ULHT, 2015) refere que o investigador ao realizar uma pesquisa que envolva participantes menores de 18 anos deverá ter o cuidado de solicitar a autorização dos pais. Para Bogdan e Biklen (1994) “As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo” (p. 77).

Em ambos os contextos, creche e jardim de infância, foi pedida a autorização às famílias das crianças para o envolvimento e participação neste relatório, garantindo sempre o anonimato das mesmas. No caso das crianças que foram gravar as conversas individuais foi necessário falar com os pais e perceber se concordavam com a proposta apresentada. É importante reforçar que os nomes das crianças de creche e jardim de infância são fictícios. Bogdan e Biklen (1994) reforçam que o anonimato deve ser usado na componente escrita e nos relatos

verbais, o investigador deve ter o cuidado de nunca revelar informações sobre os sujeitos ou o local onde decorre a investigação.

Os pesquisadores devem respeitar os direitos dos participantes à sua privacidade, garantindo os seus direitos de confidencialidade e anonimato, a menos que eles ou seus representantes legais abdicuem desses direitos, de modo formal, esclarecido e livremente (Carta de Princípios Éticos da Investigação - CeIED/ULHT, 2015, p. 8).

3.5. Análise documental

Nesta dimensão, Bogdan e Biklen (1994) referem que existem dois géneros de documentos, os pessoais, produzidos pelo indivíduo e os oficiais que são produzidos pelas instituições. Para compreender a organização, missão, objetivos e funcionamento dos locais de estágio foi necessário a consulta desses documentos oficiais, nomeadamente o Regulamento Interno, o Projeto Educativo Institucional e o Projeto Pedagógico. Devo referir que no contexto da creche, o documento encontrava-se a ser reformulado com outra valência da creche que pertence à mesma IPSS, ainda que tenha obtido toda a informação necessária por parte da educadora. No terceiro momento de estágio em creche foi possível ler os mesmos já finalizados.

No contexto de jardim de infância, foram facultados os documentos do agrupamento em que o mesmo se encontra inserido, nomeadamente o Projeto Educativo e o Plano de Estudos e Desenvolvimento do Currículo. Foi também consultado o Plano Curricular de Grupo, facultado pela educadora, tendo sido possível analisar a toda a informação disponível, mas fundamentalmente as questões da autonomia e rotinas, aspetos centrais para o tema deste relatório.

3.6. Inquérito por Questionário

O inquérito é definido, “como um conjunto de actos e diligências destinados a apurar alguma coisa” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 137). Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2005) este método é utilizado pelo investigador cada vez que necessita de abordar uma temática com um determinado número de inquiridos. Por outro lado, Carmo e Ferreira (2008) frisam que existem “autores que quando se referem a inquéritos se circunscrevem aos que permitem uma

posterior análise quantitativa identificando-os erradamente com o conceito de inquérito por questionário” (p. 139).

Ghiglione e Matalon (1993) informam que existem dois tipos de questões. No caso das questões abertas, o inquirido poderá responder às mesmas “utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos” (idem, p. 126). Relativamente às questões fechadas, estas acabam por ser mais limitadas para os inquiridos, ou seja, a questão direciona a resposta de quem responde. Para Hill e Hill (1998) “No caso destas perguntas o respondente tem de escolher entre respostas alternativas escritas pelo autor” (p. 15).

O inquérito por questionário elaborado para as educadoras cooperantes, apresenta quatro questões abertas de modo que ambas pudessem descrever a sua opinião, traduzindo as suas ideias e conceções de forma o mais pessoal, autêntico e aberto possível. O documento final foi enviado por correio eletrónico, tendo sido mais tarde devolvido pelas educadoras cooperantes precedendo-se à análise de conteúdo das suas respostas (apêndice 4).

Esta análise decorreu da leitura detalhada dos questionários e respostas dadas, identificando aspetos significativos face ao tema e questões colocadas, progressivamente reunidas em unidades de sentido, que deram origem a temas, categorias e subcategorias, organizadas numa grelha, como a seguir se apresenta.

Tema	Categoria	Subcategoria
Rotinas e gestão diária do ambiente educativo	Organização e características	Sequência temporal, flexibilidade
	Função e intencionalidade pedagógica	Individualização de cuidados; Segurança e adequação aos ritmos das crianças Servir as necessidades da criança
	Dificuldades e constrangimentos	Exploração dos espaços da instituição; partilha de espaços comuns
		Redução do tempo das rotinas
		Tempos de transição
		Coerência e intervenção da equipa
	Intervenção da equipa	Promoção da autonomia
Rotinas e autonomia	Participação e envolvimento das crianças	Aprendizagens e domínios da autonomia (Física, social, cognitiva)
		Capacidade de iniciativa
		Conhecer e dominar as rotinas
		Relação com os espaços e materiais
		Atividades e Projetos (liberdade de escolha; sugerir projetos...)
	Aprendizagem colaborativa e interação em grupo	Interação entre pares/grupo
		Diferenciação pedagógica

Quadro 3: Grelha de análise de conteúdo

3.7. Tratamento de informações

Após a recolha de informação em ambos os contextos, foi necessário proceder à análise rigorosa das informações recolhidas através dos processos referidos anteriormente. Bogdan e Biklen (1994) referem que após a recolha de todas as informações é necessário proceder à análise das mesmas.

Após a consulta de todas as informações recolhidas foi necessário seleccionar os aspetos mais significativos relacionados com o tema investigado, cruzando, na medida do possível, o máximo de instrumentos e recolhas feitas. Assim, foram mobilizados todos os registos de multimédia, com recurso ao áudio e vídeo, para poder rever e anotar todas as respostas das crianças e as fotografias como apoio às atividades observadas, para além das notas de campo e das reflexões cooperadas com as educadoras. No capítulo da intervenção são mobilizadas e as diferentes informações recolhidas, cruzando-as com a intervenção realizada, no sentido de obter, o mais detalhadamente possível, o “dito, escrito e feito” das educadoras, das crianças e da equipa, face ao tema deste trabalho.

Capítulo III

Caracterização dos contextos

O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender (Loughlin e Suina, 1987, citado por Forneiro, 2005, p. 237).

Ao longo deste capítulo descrevo os dois contextos educativos onde foram realizados os estágios e onde desenvolvi as minhas intervenções, no âmbito deste projeto de investigação. (creche e jardim de infância). Os estágios foram realizados em quatro momentos distintos, no 1º e 2º ano do mestrado, com uma sequência alternada entre creche e jardim de infância, como a seguir se apresenta:

Momentos de Estágio	Ano letivo 2018/2019		Ano letivo 2019/2020	
	<i>1º Momento</i>	<i>2º Momento</i>	<i>3º Momento</i>	<i>4º Momento</i>
Contexto	Creche	Jardim de Infância	Creche	Jardim de Infância
Duração	<i>10 semanas</i> De 15 de outubro a 19 de dezembro de 2018.	<i>10 semanas</i> De 11 de março a 5 de junho de 2019.	<i>2 semanas</i> De 30 de setembro a 11 de outubro de 2019	<i>2 semanas</i> De 14 de outubro a 25 de outubro de 2019

Quadro 4: Organização temporal dos contextos de estágio

É importante salientar que algumas informações e descrições das instituições foram recolhidas do dossier de estágio em creche e das reflexões cooperadas em jardim de infância. Neste relatório respeita-se o direito de reserva e anonimato de crianças, equipas e famílias que comigo privaram durante este período, sendo o nome das crianças fictícios e as instituições/contextos nomeadas com as iniciais A (creche) e B (jardim de infância).

Instituição A- contexto de creche

O primeiro e o terceiro momento de estágio tiveram lugar no contexto de creche. Este espaço situa-se em Setúbal e pertence a uma instituição particular de solidariedade social (IPSS). A mesma presta serviços no âmbito da infância, jovens, idosos, sendo a sua intervenção mais direcionada para crianças e famílias que se encontram em situações de maior vulnerabilidade e exclusão social.

Este edifício é composto por dois pisos, com instalações para a primeira infância e segunda infância, o Centro de Intervenção Comunitária, o Centro de Apoio à Vida e o Centro de Dia e Serviço de Apoio Domiciliário. Estas equipas de Creche e Jardim de infância são coordenadas por uma educadora formada na área de educação de infância que exerce funções no âmbito pedagógico e administrativo. A sala onde foi realizado o primeiro estágio, situa-se no final do corredor, do 1º piso A, a equipa de sala é composta por uma educadora e duas auxiliares.

a) Infraestrutura e espaço físico do contexto

É possível observar nas salas uma grande diversidade de equipamentos e brinquedos adequados ao desenvolvimento das crianças. Para Lima (2001) “o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela” (p. 16). No piso 1 encontra-se a parte da infância em que são recebidas crianças dos 0 meses até aos 6/7 anos. No que respeita à creche, existe uma sala de berçário com oito crianças e três adultos, duas salas de um ano: 1 ano A e 1 ano B ambas estão compostas por uma educadora e duas auxiliares. Existe ainda um piso exterior o seu acesso é feito através de elevador ou de escadas. Este espaço exterior é comum a ambas as valências (creche e jardim de infância) e é composto por diversos materiais lúdicos tais como escorregas, cavalos, casa de madeira, túnel, bancos e um lago.

b) Projeto Educativo da Instituição

Durante o estágio, não me foi possível consultar o projeto educativo da instituição atual, visto que o mesmo se encontrava a ser elaborado em conjunto com outra instituição pertencente à mesma IPSS. A coordenadora da valência (creche e jardim de infância) facultou o documento anterior para poder ler e retirar as informações pertinentes referente à instituição, à comunidade envolvente e esclareceu algumas dúvidas referente ao mesmo. Mais tarde em conversa com a educadora cooperante, foi salientado que o projeto educativo se refere à totalidade da instituição e dos serviços que presta aos seus utentes, ou seja, são descritas todas as secções, é realizada uma abordagem da sua história e caracterização, os funcionários e os horários, bem como a sua missão e objetivos. No que se refere ao projeto educativo da valência é colocada toda a informação que não se pretende repetir no Projeto Pedagógico de Sala (o papel do educador em creche, a segurança na creche, etc.). Os princípios orientadores deste projeto encontram-se direccionados para a criança, para o seu desenvolvimento e bem-estar.

c) Projeto Pedagógico da Sala

O documento em causa descreve a organização da sala, quem são os cuidadores das crianças e as suas famílias, as metodologias em que a educadora cooperante se baseia, entre outros. O

projeto de sala destaca o papel da criança na creche, sendo referido também alguns objetivos. A educadora cooperante salienta a importância de “Respeitar a criança como ser único e individual que é, tendo sempre como base as características, os interesses, as necessidades e ritmos próprios de cada uma” (Projeto Pedagógico da Sala da Educadora A, 2018/19, p. 15). A temática do projeto de sala tem como título “O Arco-Íris Em Mim – Colorindo Aprendizagens” (Projeto Pedagógico da Sala da Educadora A, 2018/19, p. 23). Cada cor do arco-íris possui um significado, o objetivo central deste projeto foca-se no domínio da interação de modo a desenvolver a área pessoal e social. “Criar oportunidades que fomentem a socialização” (p. 30).

d) Equipa Educativa

A equipa educativa é constituída pelas auxiliares e educadoras que se reúnem quinzenalmente para abordar vários temas, desde a planificação das festas comemorativas (natal, páscoa, dia da mãe, pai, família), a distribuição de atividades referente à decoração do espaço, entre outras. Nas horas de pausa foi possível observar a partilha de ideias entre as educadoras de diferentes salas (nomeadamente 1 ano A e 1 ano B) e algumas reuniões informais entre ambas. Existem ainda reuniões em que as educadoras das duas instituições pertencentes a esta IPSS se encontram para debater temas comuns às instituições. O mesmo acontece com a equipa de auxiliares destes dois espaços.

e) Equipa Pedagógica da Sala

A equipa pedagógica da sala 1 ano A é constituída por uma educadora cooperante e duas auxiliares de educação. É a primeira vez que esta equipa trabalha em conjunto, pois a educadora cooperante exercia funções noutra edifício pertencente a esta IPSS. O trabalho pedagógico desenvolvido na sala é elaborado pela educadora, as duas auxiliares apoiam-na ao longo dos diferentes momentos da rotina da sala. A equipa possui uma função importante que é assegurar o cuidado, o bem-estar e a segurança da criança.

No decorrer do estágio foi possível observar uma boa relação/comunicação entre cada um dos membros da equipa e de uma forma geral, em conjunto, conseguem colmatar eventuais problemas e definir formas de atuação conjunta. A educadora cooperante do contexto de creche (Projeto Pedagógico da Sala, 2018/19) refere que

o trabalho em equipa requer empenho por parte de todos os intervenientes e representa o motor de tudo aquilo que é desenvolvido, espero que em conjunto façamos um bom trabalho com cooperação, comunicação e essencialmente, respeito, sendo estas as palavras de ordem para a equipa funcionar bem (p. 7).

No decorrer deste estágio não foi possível presenciar uma reunião de equipa fora do horário de trabalho, pois os seus horários eram muito diferentes. Pude observar algumas reflexões e reuniões informais entre a equipa da sala, sendo muitas vezes aproveitados os momentos após o grupo adormecer.

f) As Crianças do Grupo

A sala 1 ano A é constituída por um grupo de doze crianças em que 11 nasceram em 2017. Dos doze, seis são rapazes e seis raparigas, em que oito transitaram do berçário e entraram cinco crianças novas. Existe uma diferença de idades entre a criança mais nova que nasceu a novembro de 2017 e a mais velha que nasceu a dezembro de 2016, fazendo um total de onze meses de diferença. As necessidades e os ritmos acabam por ser diferentes, assim como a autonomia, a exploração do espaço e materiais.

A diferença de idades entre as crianças da sala [...] chega a ser de onze meses [...] No início do ano esta diferença de idades é notória, pois os interesses, necessidades e ritmos são muito variados, assim como a autonomia e exploração do espaço e materiais (como por exemplo o repouso a meio da manhã no caso das mais novas, enquanto que as restantes brincam [...] crianças que comem à mesa e já vão tendo alguma autonomia, mas que ainda precisam do apoio do adulto (Projeto Pedagógico da Sala da Educadora A, 2018/2019, p. 10).

Neste contexto de creche sendo uma sala de 1 e 2 anos era notória a necessidade de os adultos darem apoio ao grupo, no domínio dos cuidados básicos. Era evidente na hora da higiene que cada adulto teria de mudar a fralda (cuidados de higiene) e na hora de almoço algumas crianças solicitavam o apoio do adulto. No decorrer dos dias foi sendo observado que a equipa incentivava o grupo a comer sozinho, permitindo que as crianças explorassem a comida com as mãos e mencionando palavras de incentivo e apoio (ex.: muito bem, conseguiste). Outra das intervenções do adulto era apoiar as crianças na hora do acordar e após a higiene, ajudavam a calçar os sapatos, desafiando sempre a autonomia e independência das crianças.

A criança deve ser vista pelo educador como um ser capaz e competente e era isto que acontecia com esta equipa pedagógica. Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) afirmam que “A criança é um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida” (p. 82). Deste modo a criança deve ser vista como um sujeito singular.

g) Famílias

Na sua maioria são famílias de classe média baixa e são residentes na cidade de setúbal. A origem das famílias das crianças na sua maioria é oriunda de países africanos. Com esta diversidade a sala em questão, fica mais rica (dialetos, comida, heranças culturais, vestuário, alimentação, entre outras). Nem todas as crianças da sala vivem com o pai/ mãe, existem famílias com um grande número de elementos do agregado familiar. Na maioria as famílias deixam as crianças numa hora em que a educadora cooperante consegue interagir com as mesmas. No decorrer do estágio existiram propostas de trabalhos com as famílias em que a participação das mesmas foi positiva. A educadora privilegia este relacionamento, através de diferentes formas e como refere no seu projeto pedagógico “O trabalho com as famílias inicia-se antes da criança entrar na instituição, através de contactos que me permitem conhecer melhor o contexto sociofamiliar da criança” (Projeto Pedagógico da Sala da Educadora A, 2018/19, p. 71).

h) Organização do Espaço e dos Materiais

as crianças [...] precisam de um espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e em grandes grupos (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p. 51).

A organização do espaço é essencial no que se refere ao bem-estar de qualquer grupo, e neste sentido a sala apresenta-se com a seguinte organização, como podemos ver na planta aqui incluída.

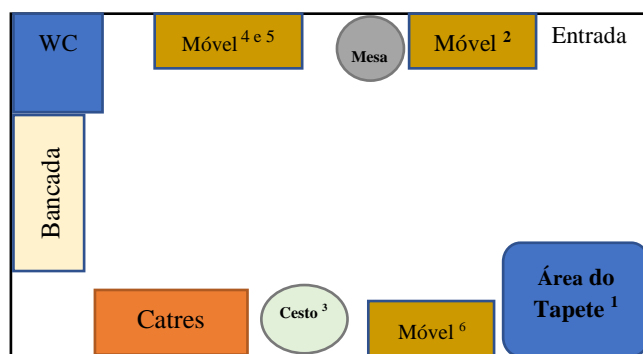


Imagem 1- Planta da sala 1 ano A

É possível observar as seguintes áreas: a do tapete¹, do material de desperdício², do faz-de-conta³, material de arraste e da Música⁴, livros⁵ e por último dos materiais de construção e de encaixe⁶. A sala possui uma boa organização espacial, os brinquedos encontram-se ao acesso das crianças, no centro da sala é possível observar uma zona livre que permite o movimento da criança. Post e Hohmann (2007) referem

que o meio da sala fica aberto à mudança, à medida, por exemplo, que as crianças que já andam vão crescendo e passam a correr e a trepar ou as que só deslocam blocos passam a fazer construções com eles ou a empilhá-los (pp. 104-105).

Este meio da sala deve estar livre para a criança gatinhar, baloiçar, andar e correr. Nas respectivas áreas encontram-se materiais de construção (encaixe, enfiamento e construção, jogos de diferentes tamanhos e texturas) que ajudam a criança a desenvolver o pensamento pré-lógico. Existem livros e revistas que se encontram à disposição do grupo. Na sala existem materiais que ajudam à produção do jogo simbólico, pratos, talheres, copos e bebês. Este grupo demonstrou algumas brincadeiras em que representam papéis sociais, dar comida ao bebê ou embalar.

Existe na sala a área do colchão onde se realizam os momentos de grande grupo e ao mesmo tempo as crianças usam esse espaço para realizarem as suas brincadeiras. No projeto elaborado pela educadora cooperante, é descrito que a organização e os materiais disponibilizados têm um papel importante no processo de desenvolvimento da criança. Para a educadora cooperante do contexto de creche a “sala caracteriza-se como um ambiente organizado e facilitador de aprendizagens, no qual as crianças têm a oportunidade de escolher e brincar” (Projeto Pedagógico da Sala, 2018/2019, p. 62).

i) Organização Temporal

A rotina da sala 1 ano A contempla vários momentos. Evans e Ilfield (1982, cit. por Post & Hohmann, 2007) refere que a “rotina é mais do que saber a hora que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas [...] experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (p. 193). A rotina da sala inicia-se com o acolhimento às 7h30m, após este período as crianças começam a entrar na sala e a realizar atividades livres ou propostas pela educadora, por exemplo nas brincadeiras livres usam os brinquedos expostos na sala. Um exemplo de atividade proposta pela educadora cooperante, que pude observar foi sobre o outono, realizada no refeitório da sala de 2 anos em pequenos grupos, tendo sido colocada uma folha com o desenho de uma abóbora e com o puré de abóbora as crianças pintaram a folha e provaram o puré.

Posteriormente a este momento, existe uma pausa a fim de o grupo realizar o lanche da manhã, na sala, à medida que vão acabando voltam novamente às suas brincadeiras livres, no caso das crianças que se encontrem em atividades propostas lancham após a atividade. Por volta 10h30m dá-se início à higienização das crianças, neste momento cada adulto é responsável pela muda de quatro crianças. Assim que o adulto acaba a higiene desloca-se com o grupo para o refeitório e dá-se início ao almoço.

Quando o grupo finaliza a refeição o adulto dirige-se com os mesmos para a sala, para que estes possam repousar. As crianças dormem sensivelmente 2 horas, a hora do acordar irá depender de cada criança. Na rotina da sala está estipulado a hora que as crianças começam a acordar, o adulto que acompanha as crianças na sesta inicia a higienização até à chegada dos restantes elementos da equipa. De seguida dirigem-se para o refeitório para lanche, no período da tarde as crianças podem realizar brincadeiras livres e/ou propostas pela educadora ou dirigirem-se até ao exterior. No final do dia a auxiliar da sala permanece nesta até às 18h30m, saindo depois para a sala de acolhimento até o pai/mãe dessa criança chegar. Post e Hohmann (2007) “A sucessão de actividades na mesma ordem e com uma frequência diária constitui um ritmo, o que contribui para dar [...] segurança e confiança” (p. 193). A rotina da Sala 1 ano A é a seguinte:

Horas	Momentos
7:30 – 9:00	Acolhimento
9:00 – 10:00	Atividades Livres ou Propostas
10:00 – 10:30	Lanche da manhã
10:30 – 11:30	Higiene
11:30 – 12:45	Almoço
12:45 – 15:00	Repouso
15:00 – 15:45	Higiene
15:45 – 16:00	Lanche
16:45	Exterior
19:00	Encerramento

Quadro 5: Rotina do contexto de creche

Durante este estágio tive a possibilidade de observar algumas estratégias que foram sendo adaptadas às necessidades das crianças, no caso da higiene antes do almoço foram feitas adaptações para o grupo não ficar instável e com fome, tendo sido possível antecipar um pouco a hora da higiene, permitindo assim que os adultos que estavam despachados acompanhassem o grupo até à copa reduzindo assim a impaciência e desconforto das crianças.

No projeto de sala (2018/2019) é referido que “a rotina diária orienta a ação no espaço e no tempo” (p. 66). Nesse documento é possível perceber que é dado destaque a uma rotina flexível tendo o cuidado de apostar no cuidado individualizado de forma a adaptar a rotina aos ritmos das crianças. A educadora cooperante A refere no documento (Projeto Pedagógico da Sala, 2018/2019) que uma rotina flexível não deve ser vista como sinónimo de desorganização, pois a rotina é estruturada com o objetivo de permitir à criança a sua orientação no espaço, de compreender o tempo de modo a ajudar a criança a prever e a antecipar as ações que lhe permite transmitir segurança e estabilidade.

Instituição B- Contexto de Jardim de Infância

O segundo e quarto momento de estágio foi realizado num espaço educativo que pertence à rede pública de educação pré-escolar. Esta instituição está integrada num Agrupamento Vertical que engloba dois jardins de infância, três escolas básicas, um de segundo e terceiro ciclo e por último um estabelecimento ensino secundário e 3º ciclo. De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, este edifício que engloba o jardim de infância e o ensino básico, foi construído em 1977 e iniciou funções em 1978. Este jardim de infância funciona nas mesmas instalações que a escola do 1º ciclo de ensino básico e no mesmo recinto, existe ainda um centro de atividades de tempos livres.

O jardim de infância integra sessenta crianças com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos que se encontravam divididas por três salas, orientadas, em cada sala, por uma educadora de infância e uma assistente operacional, existindo ainda três assistentes operacionais que dão apoio na hora do almoço e no prolongamento de tarde (hora não letiva). A equipa do jardim de infância, tal como a equipa do 1º ciclo do ensino básico e todo o pessoal docente e não docente é coordenada por uma professora do 1º ciclo. O grupo da sala onde estagiei é constituído por vinte crianças e conforme referi anteriormente dois adultos (educadora e assistente operacional).

a) Infraestrutura e Espaço Físico do Contexto

A instituição situa-se em Setúbal e funciona num edifício com RC e 1º andar na parte do 1º ciclo com seis salas de aula e outro edifício de RC com três salas para a educação pré-escolar, uma biblioteca integrada na rede de bibliotecas escolares, uma sala polivalente, cozinha e refeitório. Encontra-se implementada numa vasta área exterior, totalmente vedada com rede e com espaços jardinados, horta e espaços para as crianças brincarem.

As três salas de jardim de infância funcionam no rés-do-chão do edifício e estão equipadas com materiais e recursos que ajudam no desenvolvimento das crianças. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “O estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando também oportunidades de formação dos adultos que nele trabalham” (p. 23).

No espaço exterior existe um jardim com uma fonte o qual faz ligação à horta, um campo de jogos onde se realizam torneios de futebol, basquete e aulas de ginástica e por último um parque infantil em que constam baloiços, escorrega, pneus fixos e um amplo espaço com diversas árvores e algumas mesas de piquenique. O espaço exterior é apelativo permitindo às crianças desenvolver aprendizagens diversificadas. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o exterior

é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais [...] um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (p. 27).

Este espaço exterior é frequentemente utilizado pela educadora cooperante e pelas crianças para desenvolvimento de atividades e projetos, para além de brincadeiras livres e auto-iniciadas pelas crianças.

b) Projeto Educativo da Instituição

Este projeto tem como tema “Construir a igualdade, no respeito pela diversidade” (P.E., 2015-2018). O mesmo tem como missão prestar um serviço educativo de qualidade, de forma a corresponder as necessidades específicas de cada uma contribuir “para a formação de cidadãos solidários, participativos, conscientes dos seus direitos e deveres e ativamente integrados na sociedade” (P.E. 2015-2018, p. 4).

c) Projeto Curricular

O projeto curricular é elaborado pela educadora cooperante e encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente é feita uma caracterização do contexto, a caracterização do grupo (mobilizando informação das famílias), e são definidos os fundamentos das opções educativas. Apresenta ainda a metodologia, a organização do ambiente educativo, as intenções do trabalho para o ano letivo, os procedimentos de avaliação, a relação com as famílias e outros parceiros educativos, a divulgação e por último a planificação de projetos e atividades. A elaboração deste documento é feita tendo em conta o projeto educativo em vigor no Agrupamento.

A educadora cooperante destaca a Área de Formação Pessoal e Social, como essencial no processo de construção da autonomia da criança bem como a comunicação no interior do grupo. Assim refere “Pretendo desenvolver um trabalho dando ênfase à educação para a cidadania, tendo como intenção valorizar a prática de uma pedagogia que assenta no desenvolvimento de atitudes de respeito pelos outros e pelo mundo que nos rodeia” (Projeto Curricular da Educadora B, 2018/2019, p. 12). É dado destaque ao trabalho a pares e em pequeno grupo, salientando ainda a intenção de “Permitir às crianças a colaboração na planificação diária e responsabilizá-la pela organização e participação do seu dia a dia, como sujeito ativo no processo educativo” (Projeto Curricular da Educadora B, 2018/2019, p. 10). É referido neste mesmo documento que a educadora tem como objetivo promover a organização cooperada do grupo para que este consiga conviver de forma democrática e desenvolver o

comportamento autónomo, privilegiando as atividades de escolha livre ou propostas pelas crianças ou grupo.

d) Equipa Educativa da Instituição

Neste espaço existe uma coordenadora de primeiro ciclo que apoia toda a escola e o jardim de infância e todos os profissionais que nela trabalham. O jardim de infância tem ainda uma coordenadora de departamento de educação pré-escolar que engloba todas as educadoras dos jardins de infância do agrupamento, que se reúnem mensalmente. A equipa educativa deste jardim de infância é constituída por uma coordenadora pedagógica, a exercer funções noutra valência, três educadoras, seis assistentes operacionais.

No decorrer do estágio, foi permitido acompanhar a educadora cooperante em algumas reuniões entre educadoras do contexto, bem como com as educadoras que pertencem ao agrupamento e respetiva coordenadora. Foi também possível acompanhar muitas das conversas informais entre as equipas.

As reuniões formais entre educadoras do mesmo contexto estavam relacionadas com as atividades a realizar (dia da família, festa de final de ano), nas conversas informais as educadoras partilhavam ideias de atividades que iriam realizar. Foi possível observar a reunião com todas as educadoras que pertencem ao agrupamento do qual faz parte o local de estágio e a respetiva coordenadora, esta reunião serviu para partilha de experiências.

e) Equipa Pedagógica da Sala

A equipa pedagógica da Sala 1 é constituída pela educadora cooperante e uma assistente operacional. No decorrer do estágio não me foi possível observar reuniões formais entre estes dois elementos, observei apenas conversas informais, com partilha de ideias e opiniões, facilitada pelo bom relacionamento entre as duas profissionais, o que permite existir um bom ambiente na sala e um apoio mútuo de práticas e perspetivas. Verificava-se, no funcionamento diário da sala, a partilha de tarefas, de responsabilidades, a divisão do apoio por todo o grupo.

f) As Crianças do Grupo

A Sala 1 é composta por vinte crianças, 10 meninos e 10 meninas, podendo ser considerado, pela observação realizada, um grupo calmo, disponível para aprender, ainda que com características diferentes em termos de desenvolvimento, questões que foram discutidas com a educadora, e razão pela qual propõe regularmente trabalho a pares fomentando a interação entre os diferentes estádios de desenvolvimento das crianças. Conforme é salientado no projeto curricular “uma das prioridades deste plano de grupo, é estimular as interações entre pares, neste sentido pretende-se promover uma dinâmica de grupo que assenta no trabalho a pares e em pequeno grupo” (Projeto Curricular da Educadora B, 2018/2019, p. 15). Pela informação dada pela educadora cooperante, dez crianças frequentaram o ano letivo anterior estas instalações, quatro pertenciam a esta sala e seis pertenciam a outra sala nove vêm de outras instituições da cidade e uma delas veio da África do Sul. Neste grupo estão integradas duas crianças com Plano Educativo Individual. Desde o primeiro dia de estágio, foi interessante observar a autonomia do grupo, a forma como se organizavam e expressavam, relatar as suas experiências, as suas conceções, os sentimentos, a forma como lidavam com as frustrações. Como refere no seu projeto curricular a educadora salienta “Entendo que a intervenção deve partir do conhecimento de cada criança, esta é um ser único, com os seus próprios limites, capacidades e saberes e é fundamental estabelecer com cada criança uma boa relação afetiva” (Projeto Curricular da Educadora B, 2018/2019, p. 12).

É pertinente referir que a maioria das atividades propostas decorriam do que as crianças pediam no momento de grande grupo ou sugeriam para a educadora colocar na coluna do que “gostaríamos de fazer”. A educadora cooperante rege-se pelos princípios do Modelo Pedagógico da Escola Moderna, Niza (2013) referem na sua obra que um educador que trabalha com o modelo no pré-escolar acaba por ser um promotor da organização participada, dinamizador a nível cooperativo, trabalha a democracia, estimula a autonomia e a responsabilidade a nível individual e coletivo. “O Movimento da Escola Moderna assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (p. 142).

g) Famílias

As famílias apresentam um nível sócio-económico médio/baixo, são famílias interessadas e participativas. A educadora cooperante refere no seu projeto que “Relativamente às suas

expectativas registadas em questionário, esperam que o jardim-de-infância exerça a sua função de “Educar” (valorizam uma educação para os valores) e que proporcione uma boa preparação para o primeiro ciclo do ensino básico” (Projeto Curricular da Educadora B, 2018/2019, p. 7).

A educadora cooperante refere ainda que deseja organizar atividades e projetos que englobem as famílias tais como: os dias abertos às famílias/ comunidades, semana do livro, o dia da criança e o dia das famílias, entre outras. A realização de reuniões trimestrais e individuais formais estão previstas, e a educadora procura estabelecer diariamente o contacto informal com os encarregados de educação.

h) Organização do Espaço e dos Materiais

A sala 1 oferece uma diversificação no que se refere a áreas da sala e materiais expostos nas mesmas. O espaço encontra-se adequado e organizado em sete áreas distintas: área das expressões, área da casinha das bonecas, área das construções, área dos jogos de mesa, área da escrita e área da biblioteca.

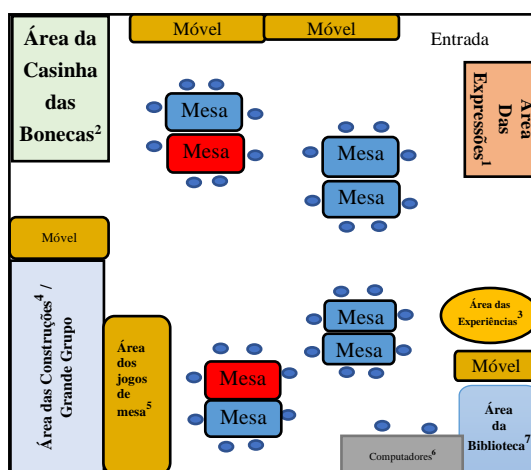


Imagem 2- Planta da sala 1

Cada área é composta por equipamentos e materiais, em quantidade e diversidade, adequados ao grupo de crianças. A área das expressões¹ dispõe de cavalete, materiais de desperdiço, materiais para pintura. Na área da casinha das bonecas² encontra-se armários (um deles imita o fogão), loiças, roupas, malas e comida. Na área das experiências³ observa-se vários materiais que ajudam a promover a experimentação como por exemplo, tina de água, vários utensílios de medida e capacidades, espelhos, tubos de tamanho e diâmetro diferentes, tubos

de ensaio, sementes, lupas, livros de experiências. A área das construções⁴ é composta por diferentes materiais de construção e animais, nesta área também se encontram os instrumentos musicais e o gravador/ leitor de CD (este espaço é usado também para a realizar a reunião em grande grupo). Na área dos jogos de mesa⁵, existem jogos diversificados, que promovem o desenvolvimento de diferentes competências. Por sua vez a área da escrita⁶ é composta por dois computadores, uma caixa com ficheiro de palavras, entre outras. Por último na área da biblioteca⁷ estão expostos vários livros e algumas enciclopédias para consulta e apoio a projetos; esta coincide com a área da escrita. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o educador deve ter a intenção de desenvolver a criatividade no seu grupo, salientando ainda que “A organização do espaço e dos materiais na sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artísticas” (p. 48).

i) Organização Temporal

A rotina da sala operacionaliza-se em vários momentos, e encontra-se exposta no interior da sala. Pela observação realizada, na sua maioria, as rotinas mantiveram-se estáveis e não sofreram alterações, promovendo segurança, tranquilidade e interações positivas. Foi possível constatar, que as mesmas favoreciam um desenvolvimento autónomo da criança. A organização da rotina era a seguinte:

Horas	Rotina da sala
8.15- 9.00	Acolhimento
9.00 - 9.30	Concelho da manhã (planificação do dia)
9.45	Higiene/ lanche
10.00 – 11.15	Brincadeira livre/ atividades estruturadas
11.15 – 11.30	Comunicação dos trabalhos
11.30 – 12.00	Recreio (exterior)
12.00 – 13.30	Almoço e recreio
13.30	Momento de grande grupo
14.00 – 15.00	Brincadeira livre/ atividades estruturadas
15.00 –15.30	Conselho da tarde (avaliação do dia)
15.30 – 18.30	Saída / Prolongamento

Quadro 6- Rotina do contexto de Jardim de infância

No período da manhã, são realizados os registos dos vários instrumentos expostos na sala, com o preenchimento do mapa de presenças quando a crianças chegam, seguindo depois a reunião de grande grupo. Após o lanche as crianças escolhem as áreas de forma autónoma sem que seja necessária a intervenção do adulto. Neste momento da rotina, as atividades

decorrem muito das propostas das crianças que sugerem com regularidade à educadora para elaborarem projetos do seu interesse ou finalizar trabalhos anteriormente iniciados.

No final da manhã é realizado o momento de avaliação/apresentação das brincadeiras/construções/trabalhos/experiências, onde as crianças apresentam muitas vezes, o resultado dos projetos elaborados. No que respeita ao período da tarde, são dinamizadas situações em grande ou pequeno grupo nomeadamente: trabalhar histórias, os textos livres, música, jogos, desafios, entre outras propostas apresentadas pela educadora cooperante. No final do dia é realizada a avaliação do dia por parte do grupo. Existe também uma rotina quinzenal, às segundas das 13.00 às 15.00, o grupo desloca-se até à biblioteca escolar (animação ou requisição de livros). Às quartas-feiras o grupo recebe a visita de um artista plástico no período da manhã, às quintas no período da tarde o grupo tem atividade musical. Para finalizar a semana, às sextas-feiras no período manhã (10.00-10.45) o grupo realiza atividade de educação física no ginásio, sendo realizado também o conselho de grupo (manhã/tarde), analisando-se o que foi realizado e ainda questões que seja necessário discutir entre as crianças e que decorram de eventuais conflitos.

Capítulo IV

Análise das Intervenções

a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada, sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação (Zabalza, 2010, p. 17).

Ao longo deste capítulo serão descritas e analisadas as observações e intervenções realizadas no contexto de creche e jardim de infância, tendo como objetivo promover a participação e a autonomia das crianças na e através da rotina. Uma das mais-valias para a realização dessas intervenções foi a permanência nos contextos de estágio que na opinião de Pimenta (1994, cit. por Lima, 2012), “O estágio supervisionado pode ser conceituado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, entendida como atitude teórica - prática humana, de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (prática)” (p. 29).

O capítulo encontra-se estruturado com base em dois tópicos (o primeiro dedicado à importância diária das rotinas como desafio para planejar e gerir o dia com as crianças; o segundo, focado nas rotinas como espaço para a promoção da autonomia e participação das crianças) onde em cada um deles, procedo à descrição e análise das intervenções realizadas, quer em creche, quer em jardim de infância, mobilizando integralmente e sempre que possível, as observações, notas de campo, conversas informais, repostas dos questionários, confrontando, com aspetos de fundamentação teórica. Pretendi triangular “o dito, o escrito e o feito”, no sentido de proceder a uma análise o mais completa, detalhada e verdadeira de tudo o que me foi dado a experienciar sobre o tema por mim escolhido.

1. A importância das rotinas na gestão do quotidiano educativo: planejar o dia com e para as crianças

A organização das rotinas é o ponto de partida para a criança se poder sentir segura em qualquer momento do dia, na sua sala e na instituição educativa. Vários autores destacam a flexibilidade da rotina para que a mesma vá ao encontro das necessidades das crianças. Folque e Bettencourt (2018) referem que a rotina deve ser vista como fonte de segurança e Epstein e Homann (2019) informam que “a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão” (p. 227).

A rotina de uma sala ou da instituição é visualizada como uma das características que levam as famílias a confiarem nesse espaço. Barbosa (2006) cita que algumas instituições continuam a ter o tempo rígido e mecânico. O papel do educador neste caso é de planejar de forma a conseguir que a mesma seja flexível. Cada criança têm a sua rotina e esta deve ir ao encontro das necessidades de todas as crianças, o educador deve planejar a rotina de acordo com o seu

grupo. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) relembram que “o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (p. 27).

Em creche, as crianças necessitam da presença do adulto para conseguirem desenvolver a sua confiança e bem-estar, num ambiente tranquilo, que se apresente desafiador e de qualidade. Como salienta a educadora A, “Como educadora de Creche que sou dou especial importância à rotina diária, acreditando que esta é a base da construção de todo um trabalho de qualidade” (Questionário da Educadora A, 2020). Portugal (2013), alude que a criança é dependente do adulto e este deve ser atento e ao mesmo tempo criar ambientes de exploração seguros que ajudem a desenvolver momentos de aprendizagem. Peter Mangione (1990, cit. por Post & Hohmann, 2011) refere que “as crianças mais novas estão em processo de desenvolvimento de atitudes em relação às refeições e à experiência de comer que perdurarão pela vida fora. Num ambiente calmo e relaxante formam atitudes positivas e aprendem competências sociais vitais” (p. 220).

1.1. Contexto de Creche – Instituição A

a) Ritmos individuais e adequação das rotinas

No caso do contexto de creche, foram observadas algumas estratégias por parte da educadora cooperante, que elucidaram as suas conceções e práticas face à necessidade de alterar as rotinas, flexibilizando-as e adequando-as às necessidades de algumas crianças tais como: permitir que o menino mais novo da sala pudesse descansar a meio da manhã cada vez que sentisse essa necessidade; a alteração da muda da fralda em algumas crianças antes da refeição - observou-se que algumas crianças acordavam com a roupa molhada, tendo-se optado por fazer higiene nestas crianças após o almoço; outra situação observada foi a situação do Bryan que adormeceu na hora do almoço. Como estratégia tentou-se que esta criança fosse das primeiras a deslocar-se para o refeitório.

Ao longo do estágio existiram várias conversas informais sobre estas situações e algumas alterações propostas. Na situação da alteração da muda de fralda de algumas crianças, foi refletido

que os momentos de transição da rotina devem ser feitos com a maior tranquilidade possível. É importante ser-se flexível no caso das crianças que

ultimamente tem feito mais xixi na hora da sesta, a equipa achou por bem trocar essas crianças depois do almoço em vez de serem trocadas antes da refeição (Instituição A, 3ª Reflexão Cooperada, 29 a 31 de outubro).

Após esta mudança foi notório que as crianças acordavam secas e tranquilas. Outra situação foi os momentos de espera do grupo e a educadora referiu

que iriam aplicar uma estratégia nova, o adulto responsável por fazer as camas terá de mudar as fraldas em último lugar, para o seu grupo não sofrer por antecipação. Achei esta estratégia interessante e eficaz, antes cada uma mudava o seu grupo e levava para o refeitório, mas a pessoa responsável pelas camas tinha que os abandonas a meio da refeição para poder colocar as camas. Isso muitas vezes originava que esse grupo chorasse porque este se ausentava (Instituição A, 3ª Reflexão Cooperada, 29 a 31 de outubro).

Cabe ao educador de infância organizar as rotinas da sala de forma a respeitar as necessidades e ritmos de cada criança, para que esta se torne autónoma é necessário espaço e tempo para poder interiorizar a sequência da mesma.

A nossa rotina está estruturada de forma organizada, consistente e previsível, permitindo à criança a sua orientação no espaço e conseguir perceber e situar-se na relação espaço/ tempo. Com isto, ela tem a oportunidade de prever e antecipar ações, o que lhe transmite segurança, estabilidade e a progressiva autonomia (Questionário da Educadora A, 2020).

Cada vez que existia alguma alteração a educadora cooperante refere que “tenho o cuidado de informar e formar a restante equipa pedagógica sobre a relevância de todas seguirmos o mesmo fio condutor, diariamente, para que as crianças não se sintam perdidas” (Questionário Educadora A, 2020).

Achei esta estratégia interessante e eficaz, anteriormente cada uma mudava o seu grupo e levava para o refeitório, mas a pessoa responsável pelas camas tinha de se ausentar a meio da refeição para poder colocar as mesmas. Isso muitas vezes originava que esse grupo de crianças chorasse porque sentia a sua ausência. Esta estratégia acabou por ir ao encontro das necessidades das crianças, no decorrer do estágio senti que fui uma mais-valia para a equipa, poder ajudar o grupo do adulto que colocava os *catres* na sala. Segundo a educadora cooperante do contexto de creche, o “local de trabalho reúne as condições necessárias para co construir uma sequência temporal que responda da melhor forma às necessidades do grupo” (Questionário Educadora A, 2020).

b) Entre a casa e a creche

Iniciarei com uma nota de campo que posso mencionar foi o ponto de partida para o tema da rotina:

Nota de campo nº 1: 29 de outubro de 2018

Interveniente: Educadora Cooperante, Mara e a Margarida;

Local: Sala 1 ano A

Nesse dia a Margarida chegou entre as 10h-10h20m, acabando por alterar a sua rotina normal. Na hora de almoço não tinha vontade de comer, na sesta não conseguia dormir devido à falta de sono acabando por descansar quase na hora de ir lanchar.

No caso da Margarida o facto de a rotina de casa ter sido alterada acabou por interferir com a da sala. A menina, ao ter chegado mais tarde, não lhe permitiu participar na atividade da leitura de uma história (momento de atividades livres ou propostas). Na hora de almoço ela não tinha fome por ter tomado o pequeno-almoço mais tarde; o adulto responsável da mesa onde se encontrava a Margarida optou que ela fosse a última a comer a sopa, como estratégia colocou o segundo prato à sua frente para ela explorar (mexer na comida e caso a criança quisesse poderia colocar comida na boca). O adulto, com muita insistência, conseguiu que a Margarida comesse um pouco. A hora da sesta foi complicada, sentei-me junto da Margarida tentando “aplicar” algumas estratégias que realizo no local de trabalho (aconchegar e embalar). Notou-se que a criança rejeitava esse momento da rotina por não sentir necessidade de descansar.

Nota de campo nº 2: 29 de outubro de 2018

Interveniente: Mara e a Margarida;

Local: Sala 1 ano A na hora da sesta;

Sentei-me junto a Margarida e tentei algumas estratégias para ela poder descansar. Tentei-a acalmar através do aconchego dos lençóis, embalei-a na cama (“abanando-a” suavemente), “festinhas” na cara e ao mesmo tempo conversando com ela.

A educadora tentou o mesmo e não conseguiu que a Margarida descansasse, afastámo-nos dos *catres* mas mantivemos a vigilância do grupo. Esta menina acabou por adormecer perto da hora do acordar, como opção a educadora deixou-a descansar com a vigilância de um adulto e o restante grupo deslocou-se até ao refeitório para lanchar. Na sua opinião, “a essência das rotinas é a flexibilidade, onde apostamos numa individualização de cuidados, de forma a adequar a rotina da Creche aos ritmos de cada criança” (Questionário da Educadora A, 2020).

Perante esta situação, a educadora sentiu necessidade de falar com os pais para poder compreender se existia a possibilidade de a criança ir mais cedo para a creche. Na semana seguinte a Margarida começou a frequentar a rotina da sala de forma tranquila e a horas. Conforme tem sido salientado a rotina é o ponto de partida para a criança se tornar autónoma na seleção das suas ações, sejam elas nas atividades ou brincadeiras, na higiene, na alimentação e dormida. É importante que a rotina seja realizada dia após dia, “A rotina orienta a ação da criança, assegura a ela o dia-a-dia, possibilitando que perceba e se situe na relação tempo-espaço” (Abramowicz & Wajskop, 1999, p. 26).

Na opinião da educadora cooperante

é importante que os pais conheçam a rotina da sala. A sua estratégia foi afixá-la no placar junto à porta da sala e na primeira reunião abordou cada um dos momentos da rotina através de registos fotográficos e ao mesmo tempo explicava a sua importância (Instituição A, 3ª Reflexão Cooperada, 29 a 31 de outubro).

Em suma, voltaria a tentar as mesmas estratégias para a Margarida pudesse descansar. Segundo Zabalza (1998), “São profissionais que sabem fazer aquilo que é próprio da sua profissão: profissão vinculada a potencializar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” (p. 40), neste caso a minha intenção foi apoiar a criança, ajudá-la a sentir-se segura e acabar com o seu constrangimento. A intervenção da educadora cooperante com a família foi importante, no sentido de viabilizar a continuidade e coerência nos cuidados a dar à Margarida, sendo vista como um “aliado”, que conhece melhor as crianças que a equipa de sala “Cada vez mais é reconhecido à família e à escola um papel essencial no sucesso educativo da criança” (Magalhães, 2007, p. 21).

Como futura educadora essa seria a minha primeira opção, compreender a rotina da família para encontrar uma solução, caso a família não tivesse essa possibilidade, as atividades que ela não acompanhasse teriam de ser realizadas noutro momento da rotina. O facto de estarem presentes no espaço quatro adultos permitiu que uma pessoa estivesse disponível para dar atenção à criança e assim adequar a rotina às suas necessidades.

c) Transições

No decorrer do primeiro contexto de estágio, observo que o grupo fica agitado entre o momento de arrumar e da higiene. Abramowicz e Wajskop (1995, p. 28) salientam que “A

rotina deve prever pouca espera das crianças, principalmente no que se refere à higiene e à alimentação”. Nesta situação não foi observada uma transição calma, existiu o choro e a ansiedade por parte de algumas crianças.

Nota de campo nº 3: 29 de outubro de 2018

Interveniente: Mara, Equipa da Sala e o Grupo;

Local: Sala 1 ano A- transição do arrumar para a higiene;

A equipa começou a arrumar os brinquedos da sala visto estar a chegar o momento de realizar a higiene. À medida que ia guardando os brinquedos reparei que o grupo preferia continuar a explorá-los. Cada vez que os adultos viravam as costas as crianças iam desarrumar os brinquedos.

Para a realização da higiene, foi notória uma boa organização por parte da equipa, mas algumas crianças demonstravam-se instável (uma mistura de emoções), como estratégia, optei por sentar-me no tapete cantando músicas ou contando uma história para os acalmar.

Ao utilizar esta estratégia, senti que estava a corresponder às necessidades das crianças, dando a atenção necessária enquanto o adulto realizava a muda da fralda, situação que passei a adotar, sempre que o grupo demonstrava um maior desconforto sentava-me no chão com eles cantando umas músicas ou lendo uma história. Ao dar atenção às crianças neste momento de transição, acabei por transmitir tranquilidade, possibilitando que as mesmas se sentassem de forma mais tranquila para ouvirem uma história, e participassem batendo palmas ou dançando quando eu cantava uma canção. Sei que esta situação nem sempre é possível, já que existem instituições que não têm recursos humanos suficientes para apoiar o grupo de crianças. Neste caso,

Temos um ratio adulto-criança adequado para esta faixa etária (5 crianças por adulto) e espaços variados (sala com casa de banho no interior, que depois do tempo de brincadeira/atividades, e durante o almoço, se transforma em dormitório; e refeitório em frente à sala), que contribuem para uma melhor gestão do espaço e das rotinas (Questionário da Educadora A, 2020).

Neste primeiro momento de estágio, cada adulto era responsável por apoiar quatro crianças num total de doze, em determinados momentos da rotina. Achei muito interessante esta estratégia utilizada pela educadora que traduzia a sua sensibilidade para a individualização dos cuidados: um adulto ficava com essas crianças durante um período para dar o apoio que estas necessitavam (higiene e almoço), nos restantes momentos esses adultos interagiam com o restante grupo. Uma dessas seguranças deverá partir de uma rotina consistente, mas ao mesmo tempo flexível. “As crianças participam na organização da rotina, porque a sua autogestão vai-nos dando pistas para os ajustes necessários, realizando a tal flexibilidade aliada da rotina” (Questionário da Educadora A, 2020). No que respeita a esta minha

intervenção voltaria a repeti-la de forma a acalmar o grupo para que as crianças pudessem sentir a transição de forma tranquila, estes momentos devem ser simples e breves. Eles se destinam a conectar de dois momentos mais longos. [...] Esses momentos anunciam uma mudança, seja de atividade, de área, de parceiros de brincadeira ou de educadores (Malenfant, 2006, p. 31). Para que tudo corra bem a educadora menciona que “A equipa pedagógica tem muitos momentos de reflexão conjunta sobre esta temática” (Questionário Educadora A, 2020).

d) Exploração de caixas de cartão

Esta atividade teve como objetivos compreender se a criança brincava autonomamente, sem a intervenção do adulto e ainda explorar alguns conceitos de matemática direcionados para a noção de espaço: do dentro/fora, pesado/leve; empurrar/puxar; grande/pequeno; em cima/ em baixo/ ao lado. Para a sua planificação (apêndice 6) foi necessário pesquisar alguns objetivos relacionados com o domínio da interação, da comunicação e da mobilidade, mencionar os recursos e a organização da proposta da atividade. Diniz e Moreira (2012) informam que:

Com os bebês, é possível a exploração de várias ideias matemáticas, tais como percepção e exploração do espaço próximo, levantar, abaixar, empurrar, puxar, dobrar, estender, girar, rolar, cair, levantar-se, subir, descer, estar em berços ou circular pelo chão são noções que ajudarão a fundamentar posteriormente a orientação espaço temporal (p. 27).

Assim que foram disponibilizadas as caixas de cartão na manhã de segunda-feira, eu e a educadora cooperante levámos as mesmas para o polivalente e de seguida fomos ajudar as colegas a descer com o grupo. A atividade teve como duração aproximadamente 30 minutos.

Nota de campo nº 4: 26 de novembro de 2018

Interveniente: Mara, Educadora Cooperante, Auxiliares e o Grupo;

Local: Polivalente;

Ao entrarem no polivalente, eles ficaram admirados, começaram a correr para explorar o material. Foi interessante ver as estratégias que o grupo aplicou para explorar as caixas, uns batiam na caixa para descobrir o som, outros passaram pelo túnel (feito pelo adulto), empurravam as caixas, dois meninos conseguiram entrar dentro da caixa sozinhos e três conseguiram sair sem a ajuda dos adultos.

O grupo (12 crianças) demonstrou interesse pela proposta apresentada e ao serem confrontados com as 13 caixas que se encontravam dispersas pelo polivalente, as crianças

começaram por bater nas caixas, esconderam-se no interior, empurraram, colocaram em cima das caixas puxaram-nas e passaram pelo seu interior. Estas explorações foram realizadas de forma autónoma, as crianças escolheram as caixas que queriam explorar e neste caso as únicas intervenções dos adultos, limitaram-se a ajudar as crianças que sentiam dificuldades em sair ou entrar, a empurrar as caixas e a interagir nas brincadeiras.



Imagem 3, 4, 5 e 6- Atividade das caixas de cartão

Fochi (2015) refere que o adulto é importante na vida da criança “ela precisa da presença, do interesse, do afeto, da segurança e, especialmente, de alguém que crie as condições adequadas para ela se desenvolver” (p. 109). O papel do adulto segundo o mesmo autor é de proporcionar à criança os momentos adequados para que esta possa realizar as suas descobertas, conquistas, aprendizagens. O facto de ter sido uma nova experiência para o grupo, que de certa forma obrigou as crianças a saírem da “zona de conforto” (sala) e a deslocarem-se para um espaço diferente, foi interessante para as crianças. No decorrer do estágio observei que existiram poucas deslocções ao espaço exterior ou a espaços para além da sala segundo a educadora:

A maior dificuldade/ constrangimento que encontro no meu contexto de trabalho é o facto do infantário se encontrar num 2º andar e o exterior no rés-do-chão. Então, cada vez que queremos ir ao exterior temos de nos deslocar de elevador, restringindo um pouco as nossas saídas, pois têm de estar pelo menos dois adultos presentes para podermos acompanhar/ guiar o grupo. Neste ponto, estou-me a referir às rotinas de exploração de outros espaços fora da sala, que dificultam a autonomia da criança, pois está totalmente dependente do adulto (Questionário da Educadora A, 2020).

Face a este constrangimento, ficou decidido que iria ser repetida a atividade, por ter sido muito apreciada pelas crianças e ir ao encontro dos seus interesses. Cairuga, Castro e Costa (2015) citam na sua obra algo interessante, que ilustra a postura da educadora cooperante, quando deu particular atenção e observou os sinais das crianças no decorrer e no final da atividade. Para os autores “entender os sinais de que eles nos dão quanto aos momentos mais

adequados para lhes oferecer e proporcionar situações de aprendizagem, pois nem tudo o que pensamos fazer é realmente feito no dia ou na semana em que planejamos fazê-lo” (idem, p. 177). Enquanto a equipa organizava o grupo para se deslocar até ao refeitório para almoçar, as crianças preferiram continuar a explorar as caixas, tendo a educadora mencionado que iríamos repetir a atividade no dia seguinte no momento de atividades livres ou propostas, adequando e ajustando assim a sua planificação aos interesses do grupo. “Através da observação da criança e do grupo, vou conseguindo perceber os interesses e o progresso de cada uma, de forma a apoiar o desenvolvimento das suas potencialidades” (Questionário Educadora A, 2020).

No dia seguinte a atividade foi repetida, mas desta vez as caixas não se encontraram inicialmente dispostas no espaço, tendo sido interessante observar as crianças a deslocarem-se para o local onde esperavam encontrar as caixas. Estas foram posteriormente colocadas, para entusiasmo das mesmas, que repetiram novamente as mesmas estratégias; no entanto desta vez existiu uma criança que usou uma das abas da caixa para fazer de porta e outra criança tentou brincar ao “cu-cu” dentro da caixa.



Imagem 7, 8 e 9- Atividade das caixas de cartão

A atividade teve duração igual à anterior (30 minutos), de um modo geral, acabou por ser concluída com sucesso, os objetivos apresentados foram todos alcançados. É importante sublinhar, contudo, que algumas crianças nos surpreenderam com novas estratégias que não tinham sido inicialmente previstas. Ao planificar esta atividade, pensei que as crianças iriam tentar entrar e sair das caixas (mas essa não foi a exploração mais imediata das crianças), isso não foi possível de visualizar, pois de 12 crianças, apenas 2 entraram sozinhas na caixa, e 3 conseguiram sair sem ajuda do adulto, conforme referi na avaliação (apêndice 7).

1.2. Contexto de Jardim de Infância – Instituição B

a) Estender o tempo e alterar rotinas

No segundo contexto de estágio foram observadas algumas situações relacionadas com a

adequação e flexibilidade das rotinas da sala. Pude observar que cada vez que as atividades se prolongavam devido ao interesse das crianças, a educadora solicitava que, por exemplo, o seu grupo permanecesse mais tempo no exterior. As crianças tinham consciência destas alterações, e da sua participação nas mesmas, como referiu a Joana nos momentos de grande grupo quando se abordou o tema das rotinas, tendo referido que “um dia pediram a educadora para brincarem no recreio à mesma hora que os meninos do primeiro ciclo”. No questionário a educadora cooperante salienta que

uma criança sugeriu a alteração do horário do período de recreio para que o mesmo acontecesse em simultâneo com os meninos do 1º ciclo para poder brincar com a sua irmã, esta proposta que foi do agrado do grupo. Esta situação alterou a sequência das rotinas do período da manhã (Questionário da Educadora B, 2020).

Numa conversa informal, a educadora referiu que

o intervalo do primeiro ciclo decorria entre as 10h30 e as 11h, isso alterava a sequência da rotina. Segundo a rotina da sala as crianças teriam a rotina normal (acolhimento, o concelho da manhã e a higiene) e teriam 30 minutos para as brincadeiras livres ou atividades estruturadas.

A próxima nota de campo descreve uma alteração da rotina, relativa a uma saída de campo. No dia anterior a educadora conversou com o grupo referindo o local a visitar, “Sempre que surjam situações em que se altere a rotina tais como; visitas de estudo, participação das famílias na sala, entre outras, procuro preparar as crianças para essa alteração dando-lhes conhecimento atempado” (Questionário da Educadora B, 2020). Em todas as saídas fora do espaço escolar foi notória essa preocupação por parte da educadora cooperante de informar o grupo que a rotina iria ser alterada, e relembrava as regras e o local a visitar.

Nota de campo nº 5: 14 de maio de 2019

Interveniente: Educadora cooperante, Mara, Assistente Operacional e o Grupo;

O grupo da sala 1 deslocou-se à Casa da Baía na Avenida Luísa Tody de autocarro público para observar uma exposição sobre os roazes do sado. A visita encontra-se integrada no trabalho deste semestre que está relacionado com o rio Sado, a diversidade da fauna e flora. O grupo regressou à escola de autocarro chegando perto das 12h30m e deslocou-se até ao refeitório para almoçar acabando a refeição perto das 13h. Às 13h30m acompanhei a educadora cooperante até ao recreio para permitir que as crianças usufríssem um pouco mais do exterior.

Ao chegar à escola, em conjunto com a educadora cooperante ajudámos a organizar o grupo para se deslocarem até ao refeitório, neste dia senti que havia mais barulho e “confusão” do que é habitual, pois o grupo almoçou fora do seu horário. As crianças da sala 1 almoçaram à

mesma hora que as turmas do 1º ciclo. No questionário realizado a educadora cooperante refere que

As maiores dificuldades prendem-se a gestão dos tempos quando se partilham espaços comuns com a escola, como o refeitório. O facto de almoçarmos num espaço partilhado com as turmas do 1º ciclo provocam alguns constrangimentos quando nos atrasamos nas rotinas e não cumprimos o horário de início da refeição (Questionário da Educadora B, 2020).

As crianças ao terminarem a hora da refeição perto das 13h, teriam de regressar à sala às 13h30; nesta situação a educadora cooperante optou por compensar o grupo dando mais tempo de brincadeira no exterior. “Só uma rotina flexível permite implicar as crianças no seu dia a dia” (Questionário da Educadora B, 2020). Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que o educador deve organizar uma rotina flexível e as mesmas devem ir ao encontro das necessidades das crianças. Para o grupo foi importante ter-se disponibilizado mais tempo de brincadeira no exterior, possibilitando que no regresso à sala fosse visível mais tranquilidade e calma no momento de grande grupo, da parte da tarde para partilhar as aprendizagens e experiências vividas.

b) Compreender e interiorizar as rotinas

Oliveira-Formosinho e Andrade (2011, p. 72), citam na sua obra que o “tempo pedagógico, na educação de infância” serve para organizar o dia ou a semana do grupo e essa organização deve ir ao encontro dos interesses do grupo. Por outro lado, Barbosa e Horn (2001) destacam que a organização da rotina pode ser dialogada com as crianças mais velhas, mas para isso acontecer é necessário que as crianças compreendam e tenham interiorizado a rotina da sala. O quarto momento de estágio foi realizado no mês de outubro, e questionei a educadora cooperante se era possível falar com o grupo para tentar compreender se conseguiam descrever a rotina da sala.

Interveniente: Mara, Educadora Cooperante, Assistente Operacional e o Grupo;

Local: Momento de grande grupo na sala;

O objetivo desta conversa era tentar compreender se o grupo sabia descrever a rotina da sala, sabendo que era “cedo” (apenas tinham frequentado um mês). Foi notório o apoio da educadora cooperante no decorrer da conversa. Iniciei a conversa com o grupo questionando se sabiam o que significava a palavra rotina, ou se já tinham ouvido essa palavra. Obtive as seguintes respostas:

Mara: Conseguem explicar o que significa a palavra rotina?

João: “Foste tu que inventaste.”

Rodrigo: “É uma loja.”

Ana: “Uma vaca.”

O grupo teve dificuldade em comunicar a rotina diária da sala, situação que é devida, por se estar a iniciar um novo ano letivo e o grupo maioritariamente ser constituído por crianças a frequentar a sala pela primeira vez. Foi necessário “dar pistas” até que uma criança conseguisse identificar o que significava a palavra rotina. Neste sentido decidimos, eu e a educadora cooperante, apoiar o pensamento das crianças e perguntar o que é que faziam antes de chegar à escola, situação que possibilitou que as mesmas comesçassem a participar, com ideias sobre a sequência do dia. Sendo uma estratégia interessante para mobilizar as crianças, a introdução da conversa com a pergunta “o que significa a palavra rotina”, não foi muito adequado, dado que tem um significado com o qual as crianças não estão familiarizadas. No entanto, quando a questão é colocada de outra forma as crianças são capazes de identificar diferentes momentos do dia. Por exemplo, no caso do Paulo na conversa individual sentiu dificuldade em interpretar a palavra rotina, quando foi solicitado que a criança descrevesse a rotina da sala, referiu:

Entrei na sala, fui para o grande grupo, a C. disse coisas e depois fomos brincar, arrumamos, colocamos os chapéus, vamos para a rua, depois vamos para dentro, lavamos as mãos e depois nós fomos almoçar e fomos para a rua e depois para o grande grupo, a C. falou e depois fui para ao pé de ti (conversa individual com o Paulo, 2019).

Interveniente: Mara, Educadora Cooperante, Assistente Operacional e o Grupo;

Local: Momento de grande grupo na sala;

Mara: Como é que começam o dia em casa?

David: “Venho todos os dias na carrinha da S.”

Carlos: “Levanto-me e vou lavar a cara.”

João: “Como, visto-me e venho para a escola.”

(...)

Mara: Quando chegamos à sala vamos brincar na casinha?

Carlos: “Chegamos, marcamos as presenças e sentamos no grande grupo.”

João: “Lanchamos e vamos brincar para as áreas.”

Finalizado o momento de grande grupo, em conversa informal com a educadora cooperante sobre a intervenção, a mesma referiu *que é normal no início do ano letivo as crianças não conseguirem descrever os momentos da rotina, sendo necessário que a vivam e experimentem, até a conseguirem nomear*. No caso, quando questionadas, as crianças apenas destacaram o momento que tinha decorrido anteriormente ou o que gostavam mais. Como refere Formosinho (2018) “a rotina da sala refere-se à forma como se organiza o tempo pedagógico durante o dia e a semana” (p. 55). O grupo necessitava de tempo para compreender e fundamentalmente viver, esse tempo pedagógico. Nessa mesma conversa, informei a educadora cooperante que iria tirar fotografias ao grupo nos momentos da rotina e que iria propor uma atividade, em que o grupo seria desafiado a descrever e identificar cada momento da rotina através das fotografias.

Interveniente: Mara, Educadora Cooperante, Assistente Operacional e o Grupo;

Local: Momento de grande grupo na sala;

Referi ao grupo que tinha registado os momentos da rotina da sala 1 através de fotografias, mas queria a ajuda deles para organizá-la. Coloquei as fotografias no chão de forma desordenada. As crianças selecionavam a fotografia e descreviam o momento da rotina.



Imagem 10 e 11 – Registo da rotina através de fotografias

Foram colocadas 21 fotografias dispersas no tapete da área das construções onde se realizam

as reuniões de grande grupo. Cada criança, do total de 20, colocou uma fotografia de forma ordenada (exemplo: a Maria colocou em primeiro um menino a fazer o registo no mapa, o Manuel colocou de seguida a imagem do momento de grande grupo assim sucessivamente). No decorrer desta atividade as crianças demonstraram interesse e entreajuda. “É importante que as crianças conheçam as rotinas, que as mesmas sejam securizantes” (Questionário Educadora B, 2020).

Após a conclusão da atividade, refleti com a educadora cooperante que esta estratégia foi importante para o grupo poder descrever a rotina da sala. Através dos registos fotográficos o grupo conseguiu colocar as imagens de forma ordenada e após cada selecção das respetivas imagens, as crianças teriam que descrever o que estava a acontecer para o Gustavo (menino com cegueira) poder participar. Após a realização do estágio, desloquei-me ao contexto para visitar o grupo e pude observar que a educadora cooperante aproveitou esta atividade, estando o produto da mesma colocada no espaço de grande grupo (apêndice 8).

Como síntese, é importante que o educador compreenda que as crianças ao iniciarem o ano letivo num jardim de infância novo irão necessitar de tempo para compreender a rotina na qual estão inseridos. O conhecimento da mesma poderá levar semanas ou meses até estar interiorizada e como futura educadora darei espaço para que isso aconteça, utilizando diferentes estratégias, nomeadamente esta das fotografias dos diferentes momentos, legendados. Sempre que sentir que o grupo apresente dificuldades iremos rever os diferentes momentos da rotina que irei afixar na sala. Cabe ao educador verbalizar com o seu grupo a organização do dia, bem como os momentos de transição entre a rotina a fim de tranquilizar as crianças e ao mesmo tempo proporcionar-lhes segurança, controlo e autonomia.

a organização de um horário diário previsível e de rotinas geridas de forma tranquila e não apressada apoia a construção de sentimentos de segurança, continuidade e controlo pelas crianças, ajudando-as a construir confiança na sua capacidade para prever, antecipar e influenciar o curso dos acontecimentos (Araújo, 2018, p. 84).

Ao falar sobre este tema com o grupo, reparei que as crianças sentiram dificuldade em descrever a rotina da sala referindo apenas os momentos que gostavam (recreio, brincar). Se tivesse existido a possibilidade de regressar a este contexto alguns meses depois acredito que este conhecimento estaria muito mais consolidado.

2. A rotina e a promoção da autonomia: dar espaço para a participação e envolvimento das crianças

2.1. Contexto de Creche

a) Eu já sei fazer sozinha!

No caso da autonomia é importante que os adultos promovam a mesma no seu grupo. A criança nos primeiros anos de vida irá depender do apoio dos adultos (pais, amas e equipas de sala de creche ou JI). No caso da creche, os responsáveis pela criança devem promover a locomoção e a comunicação, pois “a autonomia na criança é compreendida como um processo e uma conquista que se inicia na infância precoce e que se desenrola ao longo da sua vida” (Ambrósio, 1999, p. 2). A educadora cooperante do contexto de creche refere que “o desenvolvimento da autonomia nas crianças está intimamente relacionado com a segurança afetiva que nós equipa lhes proporcionamos desde bebés” (Questionário da Educadora A, 2020).

No regresso ao contexto de creche, no 2º momento de estágio, deparei-me com algumas alterações nas rotinas da sala. Tendo sido introduzido o tempo de grande grupo, os restantes momentos sofreram um adiamento entre 15 e 30 minutos. Durante o tempo que permaneci com o grupo, foi visível a perceção que o grupo já tinha sobre a rotina da sala, o facto de a educadora ter acompanhado o grupo para a sala dos 2/3 anos ajudou bastante. No caso da próxima nota de campo esta foi observada da passagem da hora de arrumar para a higiene:

Nota de campo nº 9: 4 de outubro de 2019

Interveniente: Mara, Educadora Cooperante, Auxiliares e o grupo;

Local: Sala e casa de banho;

Hoje foi dia de brincadeiras livres e interagi com as crianças nas diversas áreas da sala. Perto das 11h30m foi pedido ao grupo que comesse a arrumar para se realizar a higiene antes do almoço. Desloquei-me até a casa de banho para poder ajudá-las. Sentei o João no bacio para ele fazer xixi e fui ter com a Leonor e com a Ana.

Mara: Leonor já fizeste xixi?

Leonor: “Sim.”

Observo atentamente a Leonor a tentar vestir-se sozinha, deparo-me que ela estava com algumas dificuldades, tento ajudar e obtenho a seguinte resposta:

Leonor: “Não. Sai.”

Afastei-me da Leonor deixando-a tentar vestir-se sozinha, como não se conseguia vestir corretamente, pediu ajuda. Marafon (2012) reforça na sua obra que “a criança deve ter a oportunidade, desde sua infância, de criar sua autonomia” (p. 134). O mesmo autor destaca que a educação de infância deve ajudar a criança a tentar perceber que ela é capaz de fazer “as coisas” sem o apoio do adulto.

Acabei por intervir assim que a Leonor solicitou. Os adultos na sua grande maioria, tem tendência a substituir-se às crianças o que muitas vezes limita o desenvolvimento da autonomia. Falo por experiência própria, ao iniciar as minhas funções de auxiliar a tendência era antecipar-me e ajudá-los, de imediato nas ações (vestir, dar de comer, etc.) visto que a rotina era acelerada. Com o tempo fui mudando essa visão, a maioria das crianças solicitavam sempre ajuda para executar algumas tarefas essenciais; como estratégia, fui tentando intervir menos, motivando a criança através palavras de apoio (tu consegues; boa está quase; muito bem; não faz mal, amanhã tentamos outra vez). Nesse domínio a educadora cooperante menciona que,

estamos sempre de acordo em promover a autonomia e a participação das crianças nos vários momentos que constituem a rotina. Porém, na prática em si, as minhas colegas por vezes têm dificuldade em deixá-las fazer, tentar, experimentar. Parece que entram em “modo automático”, fazendo quase tudo por elas (Questionário da Educadora A, 2020).

Nota de campo nº 10: 4 de outubro de 2019

Interveniente: Mara, Educadora Cooperante, Auxiliares e o Grupo;

Local: Sala;

No regresso a sala reparei que algumas crianças se encontravam sentadas na mesa com um livro na mão. As restantes crianças à medida que iam saindo da casa de banho sentavam-se e outras iam até às áreas mexer nos brinquedos.

Esta estratégia utilizada pela educadora foi interessante, enquanto algumas crianças estavam na casa de banho com um adulto as restantes encontravam-se na sala a ajudar o adulto a arrumar ou então sentadas na mesa a ver os livros. Nesta situação observei que o grupo não se encontrava agitado na transição de arrumar a sala para o momento de higiene, até por lhe ter sido dada oportunidade de se envolver em diferentes situações, com mais autonomia e menos dependência do adulto. Ao ser realizada com regularidade e consistência poderá vir a ajudar o

grupo a interiorizar essa transição de forma “natural” e tranquila. No questionário, a educadora refere que

no momento de arrumar os brinquedos, antes da higiene e do almoço, a grande maioria do grupo participa e depois de terem arrumado os brinquedos, sem que o adulto lhes guie, alguns dirigem-se para a casa de banho e fazem a higiene de forma autónoma, enquanto outros vão-se sentando à mesa com o brinquedo escolhido por si. Este é um momento de transição de rotina e inicialmente era um momento confuso, pois estávamos todos em adaptação. (Questionário da Educadora A, 2020)

No decorrer deste momento de estágio, foram observadas várias intervenções das crianças, relacionadas com a autonomia, permitindo que a criança decida se executa as tarefas sozinha ou se pede o auxílio de um adulto. A educadora refere que “A equipa tenta sempre perceber o que funciona melhor com este grupo, tendo em conta as suas capacidades, numa perspetiva de desenvolver continuamente as suas competências no que diz respeito à gradual e fundamental autonomia” (Questionário da Educadora A, 2020). A próxima observação e ao mesmo tempo a minha intervenção com a Laura decorreu na hora do acordar.

Nota de campo nº 11: 1 de outubro de 2019

Intervenientes: Mara, Laura e Daniel

Local: Sala

Momento da Rotina: Sesta

Mara: Laura precisas de ajuda para calçar os sapatos?

Laura: “Não.”

O Daniel deslocou-se até mim e deu-me os seus sapatos para a minha mão e sentou-se no chão a olhar para mim.

Mara: Daniel, queres ajuda para calçar os sapatos?

Daniel: (Abana a cabeça de forma a dizer que sim)

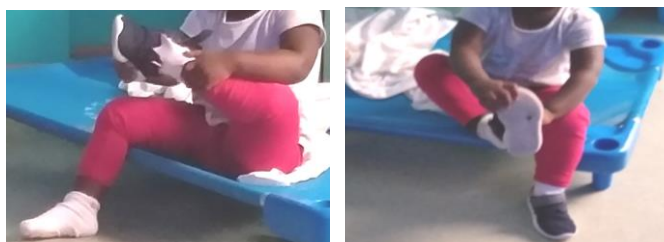


Imagem 12 e 13- A Laura a calçar o sapato sozinha

Ao observar esta situação por parte da Laura (tentar calçar e apertar o sapato) optei por deixar que ela tentasse por si. Com esta postura tive como objetivo principal promover a autonomia

da criança e como intencionalidade tentar perceber se a criança era capaz de calçar o sapato sozinha sem a ajuda do adulto, se era capaz de explorar o sapato até o conseguir calçar e deixar a criança adquirir a capacidade de fazer escolhas. “Considero essencial dar à criança, desde cedo, a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, pois assim estou a contribuir para a sua liberdade de escolha, onde ela própria vai determinando os seus comportamentos e as suas opções” (Questionário da Educadora A, 2020).

Esta minha atitude face à Laura foi centrada na promoção da sua autonomia. Como refere Chokler (2015) “autonomia implica que as crianças vivam e atuem, em todos os momentos da vida, com os instrumentos desenvolvimentais, perceptuais, motores, emocionais, afetivos e cognitivos” (p. 9). Um dos intuitos com esta intervenção foi permitir e ao mesmo tempo incentivar a criança a fazer escolhas, por outro lado compreender se a Laura conseguia calçar os sapatos sozinha. Optei por lhe dar espaço, deixando-a calçar-se sozinha e de forma errada (trocando a posição dos sapatos) estimulando a aprendizagem através de tentativa-erro.

Entendo que a autonomia da criança é um processo longo e com etapas, de desenvolvimento pessoal e social, e que se caracteriza pelas aprendizagens e conquistas que vai fazendo, ao incentivá-la a realizar pequenas tarefas do quotidiano, estou a promover também uma estrutura e organização de pensamento (Questionário da Educadora A, 2020).

2.2. Contexto de jardim de infância

a) Livro da rotina da sala 1

No segundo contexto de estágio, neste caso o jardim de infância no decorrer do ano letivo 2018/2019, após a seleção do tema de investigação, fui observando a forma como as crianças se movimentavam na rotina da sala e ao mesmo tempo, se mostravam autônomas na seleção ou propostas de atividades. Em conversa com a educadora cooperante propus uma atividade em que o grupo elaborasse um livro com a rotina da sala 1. Numa terça-feira no momento de grande grupo da tarde, mencionei que achava interessante a forma como eles conheciam bem a rotina da sala, e que numa das minhas idas à “escola dos crescidos (ESE)” falei sobre isso, mas gostava que eles contribuíssem com ideias para poder apresentar na minha escola.

Nota de campo nº 12: 17 de maio de 2019

Interveniente: Mara, Educadora Cooperante, Assistente Operacional e o Grupo;

Local: Momento de grande grupo;

Mara: Gostava de poder mostrar a vossa rotina da sala aos professores e às colegas de turma. Não sei como fazer, alguém tem ideias?

Joana: “Eles podem vir cá à escola e viam”

Mara: Não conseguem vir cá. Como posso fazer para mostrar a vossa rotina?

Fernanda: “Podes tirar fotos. Vais às máquinas imprimir e levas para mostrar.”

Mara: Gostei da ideia.

José: “Temos que tirar fotografias a todas as horas.”

As ideias surgiram ao longo da conversa no momento de grande grupo. Posso referir que as respostas dadas pelo grupo foram interessantes o que permitiu alargar o tempo de grande grupo. Na opinião da educadora cooperante é importante ter em atenção

A duração dos tempos de reunião de grupo e o que se faz, vão sendo definidos tendo em conta o comportamento das crianças, do seu interesse e atenção, assim podem ser mais curtos ou longos, ou significativamente alterados. Quando verifico que estes momentos não estão a ter qualidade procuro diversificá-los e por vezes até alterar a sequência em que acontecem (Questionário da Educadora B, 2020).

Nota de campo nº 13: 17 de maio de 2019

Interveniente: Mara, Educadora Cooperante, Assistente Operacional e o Grupo;

Local: Momento de grande grupo;

Maria: “Há umas madeiras que parece um quadrado, com um tubo grande, podemos colocar a cartolina e cola-se. Mas têm que ser muitas cartolinas coladas.”

Mara: É uma ideia diferente.

Educadora: “Como é que a Mara leva isso para a escola? Isso deve ocupar muito espaço.”

Mara: É verdade, devíamos pensar numa coisa mais pequena e fácil de transportar.

Maria: “E se colares isso no chão da tua professora?”

Joana: “Não, porque podem pisar.”

Mara: Vamos lá pensar numa maneira de apresentar a vossa rotina. Gostava mesmo de mostrar.

José: “Podes levar numa pen e mostrar.”

Educadora: “Boa ideia. Existem outras maneiras de apresentar informações sem ser em pen ou afixadas na parede.”

Afonso: “Olha escreves em várias folhas.”

Mara: O que faço com essas folhas?

José: “Fazes um livro.”

Maria: “Olha fazes um livro igual a este (apontando para o meu bloco de notas) e podes mostrar.”

Educadora: “Isso mesmo, mas maior.”

Mara: Posso sugerir que desenham a vossa rotina?

Todos: “Sim.”

Sendo um grupo com experiência na forma como se organizam em pequenos grupos para trabalhar, optei por propor que me ajudassem. Foi decidido, em cooperação com as crianças, que iria existir um grupo para conversar de forma individual sobre a rotina da sala, um grupo

para as fotografias e outro para desenhar a rotina. As crianças mediante as propostas apresentadas organizaram-se de forma voluntária, destacando-se para os diferentes grupos. Ao referirem o que gostariam de fazer, algumas crianças ainda referiram as qualidades de alguns colegas, sugerindo que os mesmos se quisessem poderiam ajudar em determinada situação, de acordo com competências individuais (ex.: *Joana*: “Mara, o Leandro desenha muito bem, se ele quiser pode-te ajudar”).

Este tipo de situação está muito presente neste contexto, devido a uma das apostas da educadora cooperante, dando valor a Área de Formação Pessoal e Social. Em conversa com a educadora cooperante, a mesma foi informando que esta área ajuda a criança a saber estar em grupo. “A vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar” (Silva, Marques, Mata & Rosa 2016, p. 39). Também Oliveira-Formosinho (2013), refere que é importante dar voz às crianças de modo a que esta se sinta ouvida e acima de tudo que se torne “protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento” (p. 110). O modelo pedagógico utilizado pela educadora cooperante permite que a criança tenha participação ativa, na rotina existem os momentos de grande grupo que favorecem a comunicação e partilha conhecimentos entre educador, grupo e a criança.

No dia que íamos iniciar a produção do livro, no primeiro momento de grande grupo questionei se saberiam explicar o significado da palavra rotina. Segundo uma criança da sala “é o que se faz em todo o dia, brincamos, comemos, mas às vezes é diferente, não fazemos sempre pela mesma ordem. É o caso do recreio do primeiro ciclo”. Na opinião do António “Há alguns dias diferentes, temos ginástica, música, pintar”. Segundo vários autores, isto acontece porque a criança conhece cada momento da rotina da sua sala e isso ajuda-a a ter confiança na seleção das suas escolhas. A Joana na conversa individualizada descreveu a rotina da sua sala da seguinte forma:

De manhã chegamos e reunimos em grande grupo. Depois os chefes fazem as tarefas e depois os chefes chamam os meninos para ir á casa de banho. Depois vamos à casa de banho e lanchamos e depois vamos para as áreas depois de lanchar. Depois de brincar um bocadinho nas áreas vamos para o recreio. Depois fazemos o comboio e voltamos para o almoço. Depois do almoço voltamos ao recreio (conversa individual com a Joana, 2019).

No decorrer das conversas individuais com algumas crianças da sala, foram mencionadas outras atividades que são realizadas no decorrer da rotina com regularidade ou não (visitas de

estudo). “Fazemos trabalhos, fazemos projetos, vamos a visitas também” (conversa individual com a Maria, 2019) o Luís refere que “Há uma coisa na rotina que fazemos sempre todos os dias, sentamo-nos no grande grupo. Vamos às áreas, vamos à rua e também à horta” (conversa individual com o Luís, 2019).

Após o levantamento da informação no momento de grande grupo, e após o lanche da manhã, reuni-me com o grupo do desenho, para dar início à primeira fase do projeto.

Nota de campo nº 14: 21 de maio de 2019

Interveniente: Mara e o grupo do desenho;

Local: Mesa da sala 1 no momento de atividades;

Mara: O que vão desenhar sobre a rotina?

Guida: “Quero desenhar os meninos na casa de banho.”

Leonardo: “Vou desenhar a área da casinha.”

Diogo: “Vou desenhar a comunicação.”

Leandro: “Eu vou desenhar a biblioteca.”

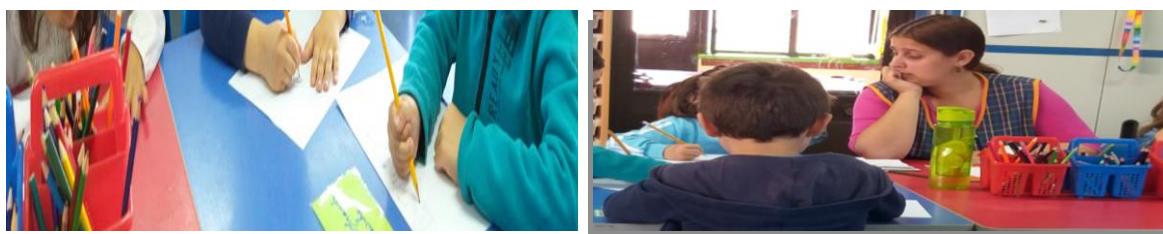


Imagem 14 e 15 – Produção do livro A rotina da sala 1

A produção dos desenhos para o livro teve a duração de quatro dias e devido à escassez de tempo, o grupo responsável por esta tarefa achou por bem solicitar o apoio das restantes crianças para ajudarem a concluir os desenhos das áreas/momentos. Com esta atitude senti que o grupo foi autónomo, o suficiente para solicitar apoio na conclusão dos desenhos.

Para a produção do livro foram disponibilizados os seguintes materiais: várias folhas brancas, lápis de cor, borrachas e lápis de carvão. Enquanto as crianças iam desenhando, fui questionando o que estavam a produzir, sendo sempre situações que representavam ações realizadas nesse momento da rotina. A Luísa do grupo dos desenhos refere que queria desenhar-se a brincar na área da casinha, para a produção da mesma optou por ir buscar objetos dessa área para poder desenhar. Ao grupo das fotografias, foi-lhes facultada uma máquina fotográfica para poderem registar os diferentes momentos da rotina.



Imagem 16 – Registo fotográficos da rotina

Para a capa do livro foram usados os seguintes materiais: uma cartolina branca, folhas de jornal, restos de tintas, esponjas, tesouras, cola branca e pincéis. Iniciou-se com a pintura das folhas de jornal usando as esponjas e o resto das tintas de modo a criar várias misturas, depois da secagem da pintura foram recortadas tiras e coladas na cartolina com o apoio da cola branca. Após a colagem, algumas crianças desenharam na capa do livro da rotina da sala 1.



Imagem 17 e 18 – Elaboração da capa do livro

Esta proposta de atividade foi muito bem aceite pelas crianças, ainda que a ideia do livro já estivesse idealizada por mim. Com a observação realizada ao longo do estágio, achei que deveria deixar as crianças participarem com as suas ideias e sugestões, que iam surgindo à medida que íamos conversando. O grupo demonstrou ao longo da realização da proposta que não necessitava da intervenção do adulto. Uma das dificuldades sentidas foi a escassez de tempo para realizar a conclusão do produto final com o grupo (colar as fotografias e os desenhos), face à duração do momento de estágio e às muitas situações a acontecer. Este livro acabou por seguir as linhas idealizadas por mim, mas as crianças revelaram-se muito autónomas, interessadas e empenhadas nas suas tarefas, interagindo entre si e apoiando-se mutuamente (apêndice 9). Todo o trabalho foi enriquecido com a participação das crianças, desde o início até ao produto final.

b) Aprender a viver em conjunto

No início deste ponto destaquei o modelo utilizado pela educadora cooperante do contexto de jardim de infância. Nas várias observações que decorreram neste período de estágio, senti que o momento de grande grupo era um momento importante na aprendizagem do grupo, eram observados os princípios democráticos, éticos, de participação e cooperação. Deste modo senti que o grupo era autónomo. Como refere a educadora cooperante “Entendo a autonomia em diferentes perspetivas, autonomia na higiene pessoal, na refeição, na utilização dos materiais da sala, e autonomia nas escolhas e decisões” (Questionário da Educadora B, 2020).

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) destacam nas OCEPE, na área da Formação Pessoal e Social que “A construção da autonomia envolve uma partilha de poder entre o/a educador/a e as crianças, que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar” (p. 36). Cabe ao educador trabalhar essa área de conteúdo e neste caso e neste contexto foi notória o investimento realizado neste domínio. A educadora cooperante, como já referido baseia a sua intervenção no Movimento Escola Moderna. Na rotina do MEM existem momentos de grande grupo e as reuniões em grande grupo, são

momentos em que as crianças comunicam com a educadora sobre informações que queiram partilhar, apresentam pesquisas que foram realizadas com a família, ou na sala, podem planificar o seu dia, aceitar as propostas sugeridas pelo educador, realizar apresentações, jogos e discutir sobre assuntos interessante (Instituição B, 1ª Reflexão Cooperada).

Tal como refere o Paulo, na sua conversa “Assuntos de trabalho também. Situações de escrever e colar, colamos o que gostamos e não gostamos” (conversa individual com o Paulo, 2019).

O que chamou a atenção foram as reuniões de grande grupo às sextas-feiras, nesta situação o grupo falava sobre o que estava escrito no diário de turma. “O Diário de Turma é um instrumento do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, através do qual é implementado o princípio da participação democrática na vida da escola e, futuramente, na sociedade” (Garcia, 2010, p. 6). Serralha (2009) refere que o presidente deve iniciar a leitura pelo “gostamos”, “o que queremos fazer” e por fim o “não gostamos”, esta sequência ajuda a elevar a autoestima da criança. Neste local de estágio foi observada essa mesma finalidade, em que a educadora iniciava a conversa pelo “gostamos” (parte positiva) e

por último o “não gostamos” (negativo), mas solicitando sempre a quem escreve e quem é criticado. A próxima intervenção foi observada numa sexta-feira no primeiro momento de grande grupo para ser avaliado o diário. A este propósito, o José refere que “Eu às vezes penso assim, eu vou escrever que não gostamos da L. porque ela tem que vir para ao pé de mim e não vem, depois empurra-me para muito longe dela. No gostamos colocamos o que gostamos mais” (conversa individual com o José, 2019).

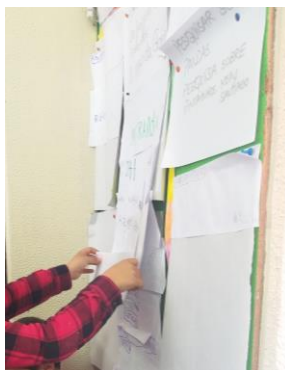


Imagem 19 – Coluna do gostamos e não gostamos

Nota de campo nº 15: 17 de maio de 2019

Intervenientes: Educadora cooperante, Mara e grupo

Local: Momento de grande grupo

Educadora: “A Situação do Manuel, José e do Paulo está resolvida?”

José: “Não sabemos.”

Educadora: “Então?”

Joana: “É da Maria.”

Paulo: “Não, fui eu que escrevi. Foi no dia em que estivemos a brincar às escondidas e à apanhada, eu disse que não podia ser sempre eu na árvore a ficar a apanhar.”

Educadora: “Esta situação foi com o José, mas ele não está aqui para falar. Na minha opinião não acho justo.”

Manuel: “Quando era eu a contar eles tiravam a minha mão da árvore, e não conseguia apanhar também não podia ser sempre eu a apanhar.”

Paulo: “Não era nesse dia, foi noutro dia, quando fizemos uma árvore assim (mexendo os braços.”

Educadora: “Vocês não podiam ter combinado isso entre vocês? Para ser justa a brincadeira?”

José: “Mas a brincadeira ficou assim, a brincadeira ficou descontrolada.”

Educadora: “É claro que fica descontrolada, mas não é justo um menino não ter condições para apanhar os outros isso é batota.”

José: “O Manuel fazia batota porque não contava quase nada.”

Educadora: “Podiam ter parado a brincadeira e conversavam e isto tinha ficado resolvido.”

No decorrer desta situação a educadora demonstrou uma postura de mediadora, tentando que o grupo explicasse a situação, mas ao mesmo tempo dava a sua opinião “neutra” mostrando o que era justo ou não. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) referem que a criança constrói a sua

autonomia através de experiências e contactos com regras seleccionadas e aceites pelo grupo, negociações com o grupo de modo a conseguir conviver em grupo.

Nota de campo nº 16: 17 de maio de 2019

Intervenientes: Educadora cooperante, Mara e grupo

Local: Momento de grande grupo

(...)

Educadora: “Querem dizer mais alguma coisa sobre o que não gostamos desta semana?”

Maria: “O roxo (apontando) é porque eu gritei com a Joana.”

Joana: “Já foi resolvido há muito tempo. Eu já estou sempre a resolver com a Maria”

Educadora: “Ótimo e é assim que deve ser. E fico muito satisfeita por há menos papeis escritos no não gostamos. Já percebi que vocês conseguem resolver algumas questões.”

Joana: “Eu já resolvo as coisas com a Maria. A Maria já tem melhorado no gritar.”

Educadora: “É verdade.”

Maria: “Mais ou menos, um bocadinho.”

Educadora: “Tens feito um esforço e eu noto isso.”

Joana: “Tu tens estado a fazer um esforço Maria.”

Educadora: “Claro que está.”

Neste caso é notório o respeito mútuo pelas duas, após o elogio da educadora, a Joana refere que a colega melhorou, para existir este reconhecimento da sua parte para com o outro, existiu um trabalho intencional por parte da educadora para o grupo interiorizar e respeitar as ideias e perspetivas de outros, ou seja, a sua autonomia.

A construção dessa autonomia passa por uma organização social participada do grupo em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelas crianças, e em que cada uma se compromete a aceitá-las, conduzindo a uma autorregulação do comportamento. Esta autonomia passa igualmente pela decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo e a sua distribuição equitativa (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 36).

Intervenientes: Educadora cooperante, Mara e grupo

Local: Momento de grande grupo

(...)

Educadora: “Vamos passar a parte do gostamos, temos aqui que gostaram de ir ao mercado, de fazer o aquário. Temos aqui um papel com os nomes Luísa, Lurdes e Lisandra.”

Luísa: “Foi no dia em que gostei de brincar com elas.”

Lurdes: “Brincamos às avós às tias e às mães.”

Educadora: “Não brigaram?”

Lurdes: “Não, nós conseguimos falar sem problemas.”

Lisandra: “Eu vou continuar a esforçar-me.”

Educadora: “Eu sei que vais, tu vais conseguir.”

José: “O Rui antes estava sempre no não gostamos e agora não está.”

Paulo: “C. o Hélder tem brincado muito com os meninos na sala.”

Educadora: “Já tinha reparado, ainda bem que vocês têm brincado com ele, fico muito contente.”

Manuel: “Ele tem jogado a bola com a gente, de manhã não deixam, mas ele a tarde joga.”

Paulo: “Ele tem umas cartas iguais às minhas e trouxe no outro dia e brincamos.”

Joana: “No outro dia emprestou-me uma.”

Educadora: “Ainda bem que está tudo a correr bem.”

Entretanto o Hélder chega a sala...

Educadora: “Bom dia Hélder, estávamos a falar agora mesmo de ti, sabes que os amigos têm dito coisas boas sobre ti. No gostamos eles disseram que gostam muito de brincar contigo. E falas e brincas com eles. A C. está muito contente contigo, Parabéns para o Hélder (batem palmas).”

Segundo o Paulo eles reúnem-se “todos os dias sempre que há problemas” (conversa individual com o Paulo, 2019). Estas conversas são interessantes pelo facto de este grupo revelar competências no Domínio da Formação Pessoal e Social, como saber aceitar o outro, pedir desculpa sem o adulto interferir, elogiar o outro ou até mesmo motivando o colega informando que ele é capaz, são atitudes que levaram muito tempo a serem interiorizadas pelas crianças, mas no final o resultado foi muito positivo. Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) “Esta participação da vida no grupo permite às crianças tomarem iniciativas e assumirem responsabilidades, de modo a promover valores democráticos, tais como a participação a justiça e a cooperação” (p. 36).

Nas conversas que fui tendo com a educadora cooperante, referia constantemente que teria sido uma mais-valia ter acompanhado este grupo no início da sua adaptação, à equipa da sala, ao espaço, à rotina, entre outros, de modo a perceber as estratégias efetuadas pela educadora. Vala (2012), relata “que não há pedagogia sem organização e que essa organização espelha as intenções educativas do educador, os diferentes modos de interação das crianças entre si, com os materiais e com os adultos” (p. 6).

Ao longo do estágio existiram momentos de grande grupo onde as crianças realizavam as comunicações ou apresentações de trabalhos elaborados pelas mesmas que tiveram de ser

interrompidos. Numa dessas situações um grupo estava a apresentar uma réplica de uma piscina pública, existiam vários pormenores que eles não conseguiram apresentar aos colegas devido à escassez de tempo e também porque as crianças partilham o mesmo espaço com os alunos da escola. Na opinião da educadora cooperante,

Esta situação por vezes condiciona a qualidade das rotinas, [...] nos momentos de comunicação/apresentação no final da manhã e que antecedem o almoço, surgem situações interessantes a serem aproveitadas na hora, mas que acabam por serem condicionadas devido as limitações de tempo (Questionário da Educadora B, 2020).

Cabe ao educador ter o cuidado de estimular a curiosidade da criança de modo que esta observe, questione, pesquise, experimente e conclua com uma explicação credível para a sua pesquisa.

No segundo e quarto momento de estágio observei trabalhos de projetos propostos pelas crianças ou pelo adulto. O Luís na conversa que tivemos refere que na rotina da sala “fazemos uma coisa que é projetos. De vez em quando pode ser a C., mas costuma mais ser os rapazes e as meninas a irem lá escrever (na folha) ou põem um papelinho ou a C. escreve” (conversa individual com o Luís, 2019). A Maria por sua vez menciona que “Podemos pedir para fazer projetos, e a C. diz sim ou não ou não dá” (conversa individual com a Maria, 2019). No caso do José ele descreve um dos projetos que estavam a desenvolver

como os projetos. Foi o caso de ter uma formiga ali na horta e a B. vai ter de ajudar, pois não podemos estar na horta sozinhos. Da outra vez a C. disse que íamos jogar ao jogo da batata quente, mas outros dias não (conversa individual com o José, 2019).

Neste grupo os projetos eram uma prática constante, dando autonomia às crianças para proporem as suas ideias, questões e apresentarem sugestões, influenciando assim a condução e desenvolvimento da rotina. Por exemplo, foi proposto um projeto sobre os raios por iniciativa do Paulo e da Joana, que estando no recreio a brincar, observaram que começou a chover e a trovejar. Ao regressarem para o momento de grande grupo da tarde, o Paulo colocou-me a seguinte questão: “Mara, porque é que a terra atrai o raio?” Sugerí-lhe que colocasse essa proposta no diário de turma na coluna do que queríamos fazer. “As crianças têm a liberdade de propor alterações, as propostas podem surgir do grupo, de uma criança ou do adulto” (Questionário da Educadora B, 2020). O projeto foi desenvolvido pelas crianças,

com o meu apoio e apresentado a todo o grupo, revelando as mesmas competências de pesquisa, organização das ideias e capacidade de comunicação.

Esta metodologia muito utilizada com este grupo, reforçou uma participação ativa das crianças na seleção de conteúdos e a construção de um saber emancipatório e contextualizado nos seus interesses. A Joana refere que a educadora cooperante “às vezes pergunta se queremos ficar na sala ou ir para o recreio e nós dizemos se queremos ou não queremos. Nós podemos organizar a nossa rotina. Nós também pedimos para fazer projetos” (conversa individual com a Joana, 2019). Por outro lado, o Manuel refere “Um dia nós íamos à biblioteca, mas não fomos e fizemos um projeto” (conversa individual com o Manuel, 2019).

No regresso ao mesmo contexto de estágio (4º momento) o grupo na sua maioria era constituído por crianças que tinham vindo de outras instituições ou de casa, e durante as primeiras semanas observei que o grupo ainda não tinha desenvolvido a capacidade de fazer propostas, nem estavam ainda familiarizados com esta metodologia. Neste sentido era importante aproveitar todas as situações que favorecessem a aprendizagem da autonomia e do desenvolvimento de competências de participação das crianças. A educadora, atenta a estas situações, aproveitava todas as oportunidades, mesmo que as mesmas implicassem alterações de rotinas ou reorganização das mesmas. Como refere no seu questionário:

No momento de acolhimento uma criança relatou uma experiência que fez com a sua família e apresentou os materiais para a realizá-la, o que suscitou interesse no grupo, para a concretizar foi necessário alterar a rotina do período da manhã (Questionário Educadora B, 2020).

De igual forma, numa segunda-feira no momento da manhã, depois das crianças partilharam as experiências vividas no fim-de-semana, pedi autorização para partilhar o meu referendo que tinha descoberto duas caracoletas na casa da minha sogra. Coloquei ambas no chão e perguntei ao grupo se conheciam alguma coisa sobre o animal. De repente a caracoleta saiu, peguei nela e coloquei na mão do Gustavo (menino com cegueira).

Nota de campo nº 18: 21 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora, professor, Mara, assistente operacional e crianças.

Local: Momento de grande grupo.

Mara: Gustavo vou colocar uma caracoleta na tua mão. Cuidado não feches a mão.

Gustavo: “É frio. O que é isto? É duro.”

Mara: Alguém quer ajudar?

Carlos: “É a carapaça da caracoleta.”

O grupo ficou interessado em conhecer mais sobre este animal. O António sugeriu realizar-se um projeto sobre as caracoletas, mas, primeiro era importante criar o caracolário. A educadora e eu “agarrámos” a situação, combinando com as crianças que depois do lanche, seria iniciado o projeto, consciente das alterações a fazer na rotina, como já acontecera noutras situações, como refere a educadora no questionário que “A assistente operacional trouxe lagartas para a sala, despertando a curiosidade das crianças, surgiram perguntas e consequentemente, as pesquisas e alteração da atividade planeada de expressão musical por uma história alusiva ao ciclo de vida da lagarta” (Questionário Educadora B, 2020).

A educadora sugeriu que o Gustavo participasse no projeto, e nesse dia, depois do lanche o grupo reuniu-se na mesa para perceber o que iriam pesquisar no computador.

Nota de campo nº 19: 21 de outubro de 2019

Intervenientes: Mara e o grupo.

Local: Área dos computadores.

Mara: O que vamos pesquisar?

Frederico: “Como é o habitat das caracoletas.”

Gustavo: “O que elas comem?”

Milene: “Humm!!! Onde moram?”

Mara: Vamos para o computador, já sabem não podemos falar ao mesmo tempo que o vídeo.

Frederico: “Por causa do Gustavo.”

Mara: É verdade, se falarmos ao mesmo tempo que o vídeo ele não consegue ouvir.

Depois de ter sido feito esse levantamento as crianças deslocaram-se até ao computador para visualizar vídeos e ouvir o que o adulto lia, e ainda que no início tenha sido difícil captar a atenção do Gustavo, o seu envolvimento foi aumentando com o apoio de todos. Serralha (2009) refere que as crianças devem avaliar, planificar em conjunto o que querem descobrir, compartilhar os seus conhecimentos. Esta mesma autora destaca que “esse valor de coesão grupal lhes possibilita a criação de uma comunidade de aprendizagem autossustentada pela construção cooperada de produtos sócio-culturais, que ganham sentido comum quando comunicados” (p. 23).

Posteriormente à visualização/audição dos vídeos sobre o habitat das caracoletas, dirigimo-nos com a Bianca⁷ até à horta arranjar os materiais necessários. À medida que iam descobrindo os materiais necessários (terra, folhas, pedras, troncos, etc.) as crianças apanhavam as coisas e colocavam nas mãos do Gustavo para que pudesse mexer e cheirar.

⁷ Nome fictício da assistente operacional do contexto de jardim de infância.



Imagem 20, 21 e 22 – Produção do caracolário

Seguidamente, o grupo deslocou-se até ao interior para se reunir no espaço das entradas. O grupo colocou o material na mesa e à medida que iam montando o caracolário, os objetos passavam pela mão do Gustavo para ele poder mexer e cheirar. Em conjunto montaram o caracolário e arranjaram a comida das caracoletas para posteriormente apresentarem no momento da comunicação. Niza (2013) refere o último processo como a comunicação, em que a criança partilha em grande grupo. Folque (2018, p. 318) refere que cada vez que as crianças apresentam, mostram/ contam e descrevem “as conversas centravam-se no produto do trabalho da criança que era apresentado (o que era, intenções ou finalidades e propósitos)”.



Imagem 23 – Apresentação do projeto do caracolário

A segunda fase do projeto foi desenvolvida alguns dias mais tarde com o intuito de compreender melhor a vida das caracoletas e compreender melhor o ciclo das mesmas, como nascem, como é feita a sua deslocação, entre outras. Cada criança desenhou o que queria apresentar aos seus colegas, sendo que o Gustavo produziu a sua apresentação através da plasticina. No final do dia o grupo apresentou os seus trabalhos explicando o que representava cada um. Mercer (1997, cit. por Serralha 2009) referência que “um bom exame para saber se se compreende bem uma coisa é ter que explicá-la a outra pessoa” (p. 40).

Como conclusão, este projeto, aproveitado para gerar processos de aprendizagem autónoma, “obrigou” à semelhança de outros, à alteração da rotina – foi realizado logo após a minha partilha no tempo de grande grupo – por se entender que seria uma boa estratégia de envolvimento das crianças, fomentando ainda processos de cooperação e inclusão (o caso da criança com cegueira).

Capítulo V

Considerações Finais

“Se acreditamos que as crianças têm teorias, interpretações e questões próprias e que são protagonistas dos processos de construção do conhecimento, então os verbos mais importantes na prática educativa não são mais ‘falar’, ‘explicar’ ou ‘transmitir’ – é apenas ‘escutar’. Escutar significa estar aberto aos outros e ao que eles têm a dizer, ouvindo as cem linguagens com todos os nossos sentidos” (Rinaldi, 1995, p. 227).

Neste capítulo apresento de forma sucinta o percurso realizado nesta fase final da minha formação, para me tornar educadora de infância, depois de ter sido durante muitos anos auxiliar de ação educativa. O desejo de saber mais e poder vir a ser responsável por um grupo de crianças, como educadora, foi um sonho acalentado durante muitos anos. O caminho foi longo, às vezes com percursos íngremes e difíceis de transpor, mas finalmente está prestes a tornar-se realidade.

Neste ponto abordo o tema em estudo, e o seu significado para a vida das crianças, como seres autónomos e participativos, a investigação realizada, os momentos de estágio como espaços onde observei e intervim como estagiária. Faço ainda uma reflexão sobre as dificuldades sentidas, aprendizagens adquiridas e o seu contributo para a minha formação profissional.

Inicialmente o tema escolhido apenas incidia sobre a “rotina” devido a uma observação em contexto de creche, em que a chegada de uma criança mais tarde que o previsto, lhe provocou uma alteração na sua rotina diária da sala. Mais tarde, tendo observado outra situação em contexto de jardim de infância a qual, incidia na forma como as crianças participavam na planificação da sua rotina, decidi alargar um pouco mais a investigação do tema tentando perceber a importância da mesma para a participação e autonomia das crianças. Após reflexão sobre as diferentes notas de campo, o tema definido foi “A importância da(s) rotina(s) para a participação e autonomia das crianças em creche e jardim de infância” tentando responder à questão “Como promover a participação e autonomia das crianças na(s) rotina(s)?”.

No que se refere ao processo de investigação, foi necessário ter uma postura de observador participante, para tentar compreender, de forma ativa, as situações e os momentos que ia vivenciando com as crianças e as equipas. Ao longo dos dias, realizei vários registos diários em que fui registando notas de campo, as conversas informais e as reflexões cooperadas, bem como a opinião das crianças. Foi necessário também recorrer aos registos multimédia, para uma maior funcionalidade da intervenção e posterior análise. Alguns destes procedimentos nem sempre foram fáceis de realizar, por um lado alguns exigiam perícia e capacidade de registo a que não estava habituada (as notas de campo, por exemplo), por outro, a exigência do estágio e as suas múltiplas tarefas não permitiam um tempo confortável para levar a cabo tantos propósitos.

Ao longo das observações em ambos os contextos, foi notória a importância que as educadoras cooperantes deram à rotina de modo a promover a autonomia e ao mesmo tempo a

corresponder às necessidades das crianças. Folque, Bettencourt e Ricardo (2015) a rotina “constitui um organizador básico, fonte segurança, que nos permite reconhecer o motivo da atividade em que estamos envolvidos e, assim, participarmos com autonomia e protagonismo” (p. 23).

Na opinião da educadora cooperante de creche “é através da rotina e com a rotina que a criança vai desenvolvendo a sua autonomia – aprende a organizar a experiência e aprende a aprender” (questionário educadora A, 2020). Na opinião de Vale (2012) a rotina deve ser estruturada de forma a favorecer o desenvolvimento da criança e também deve corresponder às suas necessidades básicas. A educadora cooperante do contexto de jardim de infância refere que “procuro organizar uma rotina que seja securizante e ao mesmo tempo estimulante para as crianças e que promova a sua autonomia” (Questionário Educadora B, 2020). Por outro lado, não devemos esquecer que as transições entre as rotinas se forem calmas ajudam o grupo a compreender o que irá suceder. “As transições entre os diferentes momentos que têm também que ser devidamente planeados para que se reflitam positivamente na rotina seguinte” (Questionário Educadora B, 2020).

De um modo geral as respostas dadas pelas educadoras cooperantes correspondem ao que observei das suas intervenções no que respeita ao desenvolvimento da rotina. No contexto de creche, a educadora sempre que necessário alterava a sua rotina em função do grupo, para responder às suas necessidades. No contexto de jardim de infância e no tempo das brincadeiras livres a educadora aceitou a proposta da sua assistente operacional (plantação de framboesas) uma vez que todo o grupo demonstrou interesse em participar. Na conversa individual com a Joana (2019) é dado um exemplo que pude observar “Nós às vezes quando é a aula de música brincamos um bocadinho na rua [...] até o J. chegar”.

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 31). Refletindo a opinião deste autor, todo o educador deve respeitar a criança e o grupo do qual é responsável, evitando substituir-se nas suas ações. Segundo a opinião da educadora cooperante em contexto de creche, “se a rotina for bem clara no seu dia-a-dia, as crianças começam automaticamente a participar de forma ativa nas várias tarefas que a constituem” (Questionário Educadora A).

Ao longo da investigação compreendi que é importante ter um “olhar” atento para perceber que a rotina é exatamente o que refere Araújo (2018)

cada acontecimento e rotina pressupõe, em termos mais concretos: ser paciente face ao intenso interesse demonstrado pelas crianças pelo que as rodeia; valorizar a necessidade das crianças de exploração sensoriomotora em cada acontecimento e rotina; partilhar o controlo dos acontecimentos do dia com as crianças, possibilitando-lhes escolhas (p. 85).

Uma rotina bem estruturada é muito importante para a criança não só ao nível do seu desenvolvimento como na aprendizagem sequencial dos acontecimentos. Quando a criança aprende todos os momentos da rotina, esta percebe o que pode ou não realizar nesse momento assim como no momento a seguir. É importante também realçar a profissão do educador de infância e quais as suas funções, sendo que existem pontos que são semelhantes tanto em creche como no jardim de infância,

a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador (Freire, 1996, p. 15).

Existiu a preocupação de conversar constantemente com as educadoras cooperantes para conhecer um pouco melhor sobre as suas práticas, as conceções e quais as suas opiniões sobre o tema em causa, bem como conhecer melhor os modelos pedagógicos utilizados por ambas e a forma como as mesmas observam a criança. “Como educadora que sou, tento estar sempre atenta e observar se a rotina serve as necessidades do grupo, ajustando-a cada vez que seja preciso” (Questionário Educadora A, 2020). Por sua vez a educadora cooperante do contexto de jardim de infância fala da rotina e da forma como esta está relacionada com o desenvolvimento da criança, “as rotinas têm no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, atribuo grande importância aos diferentes momentos da rotina” (Questionário Educadora B, 2020).

As respostas dadas pelas educadoras cooperantes estão de acordo com o que observei nas suas práticas pedagógicas, no que respeita ao desenvolvimento da autonomia das crianças. A educadora de creche procurava sempre responder à necessidade das crianças em qualquer momento da rotina (ex.: na hora da refeição a educadora permitia que a criança comesse sozinha, sabendo que iria ficar toda suja e que não sabia devidamente utilizar a colher). A educadora de jardim de infância permitiu muitas vezes que o grupo planeasse e desenvolvesse projetos sem o apoio do adulto (ex.: um grupo de crianças pegando numa história já

conhecida pediram à educadora para prepararem, sozinhos, uma dramatização) e o resultado foi bastante positivo).

Enquanto investigadora e estagiária senti, assim, algumas dificuldades na seleção das atividades e procedimentos, contudo, em conversa com a orientadora da tese e com as educadoras cooperantes foi possível refletir, encontrar um caminho, integrar diferentes propostas e verificar que as mesmas foram apropriadas e com sentido para os contextos. Na opinião de Coutinho (2014) “É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se identificam as ideias inovadoras” (p. 49).

No contexto de creche foi necessário utilizar várias estratégias para poder obter a confiança do grupo de modo a conseguir realizar as propostas de atividades. Foi necessário conversar com as crianças, interagir nas suas brincadeiras, cantar canções ou contar histórias, entre outras. No caso do jardim de infância após a observação destes propus a realização do livro sobre a rotina da sala 1, na opinião do José “É o que fazemos todos os dias” (conversa individual com o José, 2019). No decorrer da atividade senti como constrangimento a escassez de tempo para concluir a fase final do livro em conjunto com as crianças (colar as fotografias e os desenhos). Ter constrangimentos não quer dizer que esteja tudo errado no decorrer da proposta, no meu caso senti necessidade de refletir sobre esse assunto tentando compreender onde poderei melhorar no futuro, “os termos prático reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores de todo o mundo” (Zeichner, 2008, p. 15).

Outro ponto importante nesta tese foi dar a voz às crianças, ter a preocupação de ouvir as suas opiniões, sobre a palavra rotina e descrição das suas rotinas. Para Vasconcelos (2016)

dar voz às crianças, criar contextos em que elas possam falar de si, de modo a que a investigadora possa devolver à comunidade científica os pontos de vista dessas mesmas crianças sobre o problema em estudo, através do espelho que é a interpretação da investigadora (p. 97).

Através desta conversa pude perceber que as crianças com quem conversei demonstram ter noção do que é uma rotina da sala. O Luís (conversa individual com o Luís, 2019) refere na conversa que “há uma coisa na rotina da sala 1 que fazemos sempre, mas num só dia que é requisitar livros [...] ou vamos para ver uma história naquilo que é projetado”. Outra criança descreve a rotina da seguinte forma:

Chego à escola, entro e ponho sempre a mochila no cabide onde está a minha fotografia, depois entro na sala, trabalho de grupo. Depois vamos para os jogos de mesa, uns fazem trabalhos e outros vão para os jogos. Fazemos um comboio, esperamos pelo a E. e depois vamos para a rua. Sabes que estamos à procura de pedras para fazer a casota da formiga (conversa individual com o Manuel, 2019).

Libório (2018) destaca a importância de o educador incluir a criança na planificação, dessa forma o educador dá importância aos interesses da criança, permite que a mesma dê sugestões, sejam elas aproveitadas ou guardadas para usar mais tarde. Na opinião da educadora cooperante do contexto de jardim de infância, “Quanto mais participação as crianças tiverem nas rotinas, maior a sua autonomia e isso reflete-se na capacidade de iniciativa” (Questionário Educadora B, 2020).

No decorrer da sua obra, Libório destaca que a criança deve ter uma participação ativa na planificação da sua rotina. Mas, muitas vezes o educador baseia-se apenas na sua opinião desvalorizando a opinião da criança. A mesma autora refere ainda que ao partilharem “as suas opiniões, as crianças partilham de algum modo das decisões da sua própria vida e da sociedade a que pertencem, mas é também uma forma de partilha de poder nas instituições que se intitulam de democráticas” (Libório, 2018, p. 15). Cabe assim ao educador mudar essa maneira de pensar, permitindo que a criança participe com ideias, sugestões e as quais possam ser valorizadas. A educadora cooperante do contexto de creche, refere no questionário que ao “assumirmos uma atitude positiva e construtiva para com as nossas crianças, estamos a favorecer o desenvolvimento da sua autoestima, iniciativa, criatividade e bem-estar geral” (Questionário Educadora A, 2010).

A tarefa do educador é de criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa das crianças sejam legitimadas e ouvidas, um contexto em que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, motivadas e respeitadas em seus processos e percursos cognitivos e existenciais. Um contexto em que o bem-estar seja a expressão dominante, um contexto de escuta em diversos níveis, cheios de emoção e entusiasmo (Rinaldi, 2012, p. 28).

Conforme referi no início do documento, para obter respostas à questão de partida, foi necessário compreender o significado da rotina e a importância que a mesma tem na vida da criança, não esquecendo que a autonomia é outro fator importante. Para as crianças poderem desenvolver essa mesma autonomia, os adultos deverão dar o espaço necessário para que esta possa aprender através da tentativa erro. Outro ponto fundamental foi ter observado as crianças a proporem atividades à educadora, após estas observações quis ouvir as crianças

descreverem a rotina e se poderiam planificar a sua rotina. Nas intervenções referi a atividade do livro que foi o ponto de partida para a compreensão da rotina da sala através das crianças.

Finalizo esta conclusão tendo consciência que o tema de investigação não ficará finalizado, no decorrer das minhas funções de educadora terei de ter uma postura reflexiva sobre o mesmo. Irei continuar a procurar o que de melhor se faz nesta profissão, sabendo que as produções são interessantes para as crianças se existirem propostas por parte delas. Na opinião da educadora cooperante do contexto de jardim de infância, “Se as crianças são implicadas na planificação, tem a liberdade de escolha do que vão fazer, sugerem e desenvolvem projetos..., tornam-se assim mais autónomas e com maior capacidade de iniciativa” (Questionário Educadora B, 2020). Concluo o meu relatório com o seguinte excerto que descreve a importância de observar a infância de outra forma:

Concebemos a infância como a dimensão da experiência, uma forma de viver/ser/estar no/com o mundo. A infância não é só uma etapa do desenvolvimento humano, é intensidade, e expressa a forma como cada um experiencia a vida [...] Considerar a dimensão da infância é pensar a nossa relação com o tempo. A infância está relacionada a uma outra temporalidade diferente da cronológica (Marques et al., 2018, p. 350).

Referências Bibliográficas

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil Creches – Atividades para crianças de zero a seis anos* (2ª ed.). São Paulo: Editora Moderna Ltda.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Agostinho, S. (2008). *Confissões - Livro XI*. Covilhã: LusoSofia: Press. Obtido em 18 de março de 2020, de http://www.lusosofia.net/textos/agostinho_de_hipona_confessiones_livros_vii_x_xi.pdf.
- Alonso, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: Uma perspectiva de formação ao longo da vida. Em M. Flores & I. C. Viana, *Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho.
- Ambrósio, S. (1999). *O processo de conquista de autonomia em crianças de idade PréEscolar: Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional), Instituto Superior de Psicologia Aplicada. Obtido em 26 de fevereiro de 2020, em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/306>.
- APEI. (2011). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Obtido em 14 de março de 2020, de Associação de Profissionais de Educação de Infância: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>.
- Araújo, S. B. (2018). A Abordagem HighScope para a Educação e Cuidados em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em creche*. (1º ed.). Porto: Porto Editora.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força Rotinas na Educação Infantil*. São Paulo: Artimed Editora S.A.
- Barbosa, M. C. (novembro de 2013). Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. In: *Leitura: Teoria & Prática, Campinas, 31(61)*, pp. 213-222. Obtido em 1 de abril de 2020, de <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/185/122>.

- Barbosa, M. C., & Horn, M. G. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. Em C. M. Craidy & G. E. Keacher, *Educação Infantil: Pra que te quero?* (pp. 67- 79). Porto Alegre: Artmed.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bondioli, A., & Mantovani, S. (1998). *Manual de Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bramão, B. B., Gonçalves, D., & Medeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. In: *Revista Cadernos de Estudos N° 4*, pp. 23-29. Obtido em 25 de março de 2019, de <http://hdl.handle.net/20.500.11796/894>.
- Cairuga, R. R., Castro, M. C., & Costa, M. C. (2015). *Bebês na Escola – Observação, sensibilidade e experiências essenciais* (2ª ed.). Porto Alegre: Editora Mediação Distribuidora e Livraria Ltda.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. Em J. K. J. G Pedro, *A criança e a família no século XXI* (pp. 267-281). Lisboa: Dinalivro.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação - Desafios Para a Formação de Professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação*. In: *Guia para Auto-Aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, M. C. (2004). Considerações Sobre a Ideia de Tempo em Santo Agostinho, Hume e Kant. In: *Revista Comunicação, Saúde e Educação, Vol. 8 (n°15)*, pp. 221-232. Obtido em 5 de março de 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-328320040002000003.
- Carvalho, R. S. (abr./jun. de 2015). Entre as culturas da Infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. In: *Revista Teias, V.16, (n° 41)*, pp. 124 - 141. Obtido em 3 de março de 2020, de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517>.

- Chokler, M. H. (janeiro/junho de 2015). O conceito de autonomia no desenvolvimento da criança: coerência entre teoria e prática. In: *Cadernos de Infância na Europa - Um lugar para a autonomia*. (nº 28), pp. 9-11.
- Correia, I. (dezembro de 2007). “Formação e caminhos de profissionalidade na Educação de Infância”. In: *Cadernos de Educação de Infância* (nº 82), pp. 8-13.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas*. Braga: Universidade do Minho. Obtido em 13 de outubro de 2019, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%2520Coutinho%2520AFIRSE%25202006.pdf>.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (dezembro de 2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. In: *Revista Psicologia, Educação e Cultura*. Obtido em Dezembro de 2019, de RepositoriUM: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%25C3%25A7%25C3%25A3o_Ac%25C3%25A7%25C3%25A3o_Metodologias.PDF.
- Craidy, C. & Kaecher (2001). *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Dias, I., Anastácio, R., Pinto, A., & Correia, S. (dezembro de 2010). Investigando prática(s) educativa(s) na primeira infância – o exemplo do Projecto Creche (IPLESECS/NIDE). In: *Cadernos de Educação de Infância* (nº 91), p. 47.
- Diniz, F. C. M. & Moreira, M. F. S. (2012) *Currículo da Educação Infantil de Contagem, Experiências, Saberes e conhecimentos- A Criança e a Matemática. Perfeitura: Perfeitura Contagem*. Obtido em 20 de junho de 2020, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:X_Q3thjALYAJ:www.contag

em.mg.gov.br/arquivos/concursos/curriceducinfantil_matematicabx.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt

- Epstein, A. E., & Hohmann, M. (2019). *O currículo pré- escolar HighScope*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e Sociedade*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1987). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? -Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. In: *Revista Escola Moderna*, nº 5, 5ª série, pp. 5-12. Obtido em 20 de março de 2020, de https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf.
- Folque, M. A. (2015). A prática Educativa na creche e o modelo pedagógico MEM. In: *Revista Escola Moderna* Nº 3, 6ª série, pp. 13-34.
- Folque, M. A. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A. & Bettencourt, M. (2018). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna em Creche. Em J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo, *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. (1ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Folque, M. A, Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. In: *Revista Escola Moderna* N.º 3, 6ª série, pp. 13-34. Obtido em 8 de março de 2020, de <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/18089/1/Folque%20Bettencourt%20%26%20Ricardo%202015.pdf>.

- Forneiro, L. (2005). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. Em M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil*. (pp. 229-280). São Paulo: Artmed.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (23ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. B. (2002). Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação. In: *Revista Educar*, N.º 19, pp. 11-22. Obtido em 30 de maio de 2020, de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000100002&lng=pt&tlng=pt
- Garcia, S. R. (2010). O Diário de Turma na vida de um grupo de Jardim de Infância. In: *Revista Escola Moderna*, nº 36 (5ª série), pp. 6-19. Obtido em 20 de junho de 2020, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_36/2010_em_36_agarcia_diario_turma_ji_pg6.pdf.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 Anos: O atendimento em creche* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, M. H. (dezembro de 2007). *O Modelo High/Scope em Portugal*. Obtido em 3 de abril de 2020, de A página da Educação: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=173&doc=13111&mid=2>.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hill, M. M. & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Dinâmia.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *A Criança em Acção* (3ª ed.). North River Strett, U.S.A.: High/ Scope Press.

- Horn, M. G. & Fochi, P. S. (2012) *A organização do trabalho pedagógico na educação infantil*. VI Simpósio do curso de formação de docentes- Normal em nível médio. Obtido em 27 de março de 2020, de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:RARb0DAIgXwJ:www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/otp_educacao_infantil.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt.
- Humblet, P., & Guzman, M. (2013). Como Abordar o tema do tempo? In: *Cadernos de Infância na Europa- Explorando os temas, celebrando a diversidade – Tempo para ser criança*, (N.º 25), pp. 4-5.
- Instituto da Segurança Social, I. (2011). *Manual de Processos-Chave Creche* (2ª ed.). Lisboa: Instituto da Segurança Social. Obtido em 19 de fevereiro de 2020, de http://www.seg-social.pt/documents/10152/13673/gqrs_creche_processos-chave/5336ef3a-bbae-4297-a12d-de678dfeb347.
- Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. Em W. O. Kohan, *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro, DP&A. pp. 51-67.
- Kohan, W. O. (2008). *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*. Em Reunião anual da ANPED, 27, Caxambu, 2004. Anais. Obtido em 17 de março de 2020 de http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_walter_kohan.pdf.
- Libório, O. (maio/junho de 2018). O que vamos fazer hoje? A voz das crianças no planeamento. In: *Cadernos de Educação de Infância*, N.º 114, pp. 11-15.
- Lima, M. S. (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro.
- Magalhães, G. M (2007). *Modelo de colaboração jardim-de-infância/família*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Malenfant, N. (2006). *Routines & Transitions - A Guide Early Childhood Professionals*. St. Paul - U.S.A.: RedLeaf Press. Obtido em 10 de abril de 2020, de https://pt.scribd.com/read/343520306/Routines-and-Transitions-A-Guide-for-Early-Childhood-Professionals#b_search-menu_110731
- Marafon, D. (2012) *Educando a Criança com Paulo Freire: Por uma Pedagogia da Educação Infantil- A Realização do Ser Mais*. (Pós Graduação em Educação).

Curitiba. Obtido em 7 de abril de 2020, de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:KfSOju2wpGkJ:https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23726_14002.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt.

Marchão, A., & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista. In: *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*, N° 24, pp. 135-144. doi:<http://dx.doi.org/10.14201/aula201824135144>.

Marques, J. F. V. G. B. (2009). *Uma Experiência de Formação Ética de Educadoras de Infância- Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação), Universidade de Lisboa. Obtido em 29 de janeiro de 2020, em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2101/1/22062_ulfp034644_tm.pdf.

Marques, L. P., Oliveira, C. E., & Santos, N. S. (2018). *Da Necessidade de Interrogar o Pensamento: Gestos Sobre a Infância no Tempo Escolar*. Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora. Obtido em 14 de março de 2020, de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vIX_LV3PIXcJ:https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/download/30310/23997+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt.

Matos, T., Silva, A., Neves, D., Martins, I., Tavares, L., Matos, M. & Banza, R. (2010), Direito à educação desde o nascimento. In: *Caderno de Educação de Infância nº 91*, pp. 42-45.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

Montandon, C. & Longchamp, P. (2007) Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. In: *Revista Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultura. Perspectiva, Florianópolis*, V. 25, n.º 1, pp. 83-104. Obtido em 3 de abril de 2020, de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:duuXpKlZqRwJ:https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1631/1372/4619+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>.

- Moreira, I. A. A. & Teixeira, S. M. S. F. M. (2008/2009). *Currículo e Avaliação em Creche*. (Pós-Graduação em Educação de Crianças em Creche). Porto: Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Obtido em 17 de março de 2020, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1068/2/PG-CRE-2009_IsabelSandraCurriculo_e_Avalia_o_em_creche.pdf.
- Moura, A. F. (2005). Capítulo 1. O Tempo Escolar Como Objeto de Estudo. *Tempo de Escola, Tempo de Vida*, pp. 37-53. Obtido em 23 de fevereiro de 2020, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6980/4/c-Cap.1%20Tempo.pdf>.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, R. R., & Siqueira, J. E. (2004). Autonomia e Vulnerabilidade na Vida dos Adolescentes, Espaço Aberto/Fórum. In: *Faculdade Médicas Sorocaba*, V. 6, n.º 2, pp. 57-61. Obtido em 19 de abril de 2020, de <http://revistas.pucsp.br/index.php/RFCMS/article/view/316>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. F. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (1ª ed.). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2019). Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. Em J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal, *Documentação Pedagógica e avaliação na educação infantil - Um caminho para a transformação* (pp. 26-56). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Ostetto, L. (2011). *Encontros e Encantos na educação Infantil*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Parente, C. (2011). *Observar e Escutar na Creche – Para Aprender sobre a Criança*. Porto: Confederação Nacional de Instituições de Solidariedade (CNIS).
- Pascual, J. G. (1999). Autonomia Intelectual e Moral como Finalidade da Educação Contemporânea. In: *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, vol.19, nº.3, pp. 2-11. Obtido em 20 de abril de 2020 de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300002.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches, Uma Abordagem Ecológica do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. & Laevers F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2013). Promover a aprendizagem ativa em crianças dos zero aos três anos. (P. A. – Edição especial 2013. Lisboa) In: *Revista Infância na Europa*.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Promeiras Aprendizagens* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Priberam. (2018). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Obtido em 22 de março de 2020, de <https://dicionario.priberam.org/rotina>.
- Queiroz, C. L. S. & Falcão, M. S. M. (2017) Autonomia e Educação Infantil: Uma análise sobre a concepção de autonomia nos centros municipais de educação infantil de Paranaguá. In: *Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)*. Obtido a 15 de março de 2020, de <http://docplayer.com.br/64399842-Autonomia-e-educacao-infantil-uma-analise-sobre-a-concepcao-de-autonomia-nos-centros-municipais-de-educacao-infantil-de-paranagua.html>.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Grávida.
- Rechena, A., Martins, A. O., Moutinho, A. C., Benavente, A., Carita, A., António, A. S., ... Roca, Z. (2015). Carta de Princípios Éticos da Investigação-CeiED/ULHT. In: *Centro de Estudos de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento*. Obtido em 30 de abril de 2020, de <https://www.ceied.ulsofona.pt/pt/o-ceied/carta-etica/>.
- Rezende, M. A. & Silva, C. V. (2002). Cuidado em Creches e Pré-Escolas Segundo os Pressupostos de Mayeroff. In: *Acta Paul Enf.*, vol. 15, pp. pp. 73-78. Obtido em 20 de março de 2020 de <https://acta-ape.org/article/cuidado-em-creches-e-pre-escolas-segundo-os-pressupostos-de-mayeroff/>.
- Rinaldi, C. (1995). *Observation and documentation*. Document in Research Conference. Reggio Emilia: Junio.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar investigar e aprender*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Santos, A. J. (2016). A gestão do tempo nos tempos educativos do 1º ciclo do ensino básico. In: *Revista Científica*, Nº 21, pp. 50-65. Obtido em 20 de março de 2020, de <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/222>.
- Serralha, F. (9 de julho de 2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. In: *Revista Escola Moderna*, Nº 35, 5ª série, pp. 5-50. Obtido em 25 de março de 2020, de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em_35_fserralha_caratmem_p5.pdf.
- Silva, E. A. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. In: *journals open edition*, pp. 77-99. Obtido em 25 de janeiro de 2020, de <https://journals.openedition.org/ras/740>.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE). Obtido de https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica – Carta Ética*. Obtido em 30 de abril de 2020, de

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:EWZekxH9Bz4J:www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>.

- Szanto, A. (2015). A actividade autónoma como forma de vida. In: *Infância na Europa - Um lugar para a autonomia*. n.º 28, pp. 17-18.
- Trueba, B. (janeiro/junho de 2015). Autonomia, uma jornada promotora de reflexão. In: *Infância na Europa - Um lugar para a autonomia*. n.º 28, pp. 6-8.
- UNICEF. (1 de janeiro de 2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Portugal. Obtido em 8 de abril de 2020, de <https://www.unicef.pt/actualidade/publicacoes/0-a-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca/>.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. In Revista 2019 Portugal: Comité Português para a UNICEF. Obtido em 8 de abril de 2020, de https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf.
- Vala, A. (2012). O contexto educativo e a aprendizagem na Educação Pré-Escolar. In: *Escola Moderna*, N.º 42, 5ª Série, pp. 5-12.
- Vale, I. C. (2012). Educação Infantil: um olhar para a inserção. Em A. S. Coutinho, G. Day & V. Wiggers, *Práticas Pedagógicas na Educação Infantil: Diálogos possíveis a partir da formação profissional* (pp. 117-127). Nova Petrólis: Editora Nova Harmonia.
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação. Obtido em 20 de fevereiro de 2020, de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projecto.pdf.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vayer, P. (1994). *Princípio de Autonomia Educação*. Lisboa: Dinalivro.
- Walsh, D. J., Tobin, J. J. & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spoke, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1065). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed.
- Zabalza, M. A. (2001). *Didática da Educação Infantil* (3ª ed.). Narcea: GRAFIASA.
- Zabala, A. (2010). *A prática Educativa: como ensinar*. (Ernani F. R., Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: *Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n.º 103*, pp. 535-554

Legislação Consultada

- Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A. Ministério da Educação.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República* nº34/97. Ministério da Educação. Lisboa.

Documentos Institucionais

- Projeto Pedagógico da Instituição A (2018/2019);
- Projeto Educativo da Instituição B (2015/2018);
- Projeto Pedagógico de Sala Instituição B (2019).

Apêndices

Apêndice 1 – Exemplo de notas de campo

Nota de campo do contexto de creche	Nota de campo do contexto jardim de infância
<p style="text-align: right;"><i>24/10/2018</i></p> <p>A educadora desafiou-me para tentar descobrir qual será o objetivo de o centro da sala estar sem obstáculos. Como estratégia sentei-me no chão para perceber a finalidade do mesmo.</p>	<p style="text-align: right;"><i>18/03/2019</i></p> <p>Observei que o grupo após a partilha do que fizeram no fim de semana, selecionavam o que queriam fazer, desde escolher as áreas ou propor pesquisas para apresentarem.</p> <p>Neste dia existiram apresentações no momento de comunicação antes do almoço. Existiram apresentações de forma individual, a pares e até mesmo em grupo. Era explicado o que tinham produzido e como se organizaram.</p>
Reflexão	Reflexão
<p style="text-align: right;"><i>24/10/2018</i></p> <p>Ao sentar-me no chão um dos focos principais foi procurar os adultos, não existindo algo que lhe atrapalhe o campo de visão. Não existindo esse a criança poderá deslocar-se até ao adulto a gatinhar, a correr, apanhar os bonecos que estão nas áreas.</p> <p>Ao ter sentado no chão ajudou-me a observar esse espaço de outra forma, não sendo um espaço “vazio”, mas sim um espaço que ajuda no desenvolvimento da criança.</p>	<p style="text-align: right;"><i>18/03/2019</i></p> <p>Este grupo parece ser “maduro” para a idade que têm. Após questionar a educadora cooperante como é que conseguia ter um grupo assim, a educadora referiu que seria interessante ter observado desde o início do ano letivo.</p> <p>Reflico que este trabalho final teve de ser feito desde setembro, as crianças ao entrarem num espaço novo é tudo novidade e a postura do educador poderá fazer a diferença nestes casos. A educadora cooperante referiu que dá valor a Área de Formação Pessoal e Social que se encontra disponível nas OCEPE, após uma leitura sobre esse ponto, é notório o trabalho que a educadora cooperante permite ao seu grupo de forma a prepará-los para o futuro. No momento das comunicações as crianças estão a abordar a área da linguagem e ao mesmo tempo estão a expor-se ao grupo.</p>

Apêndice 2 – Exemplo de reflexões cooperadas com as educadoras

Reflexão Cooperada, contexto de creche	Reflexão Cooperada, contexto jardim de infância
<p>Semana: 17 a 19 de outubro</p> <p>Tema: Os primeiros dias</p> <p>Nesta semana presenciei uma situação em que o menino D. tem vindo a dar dentadas em algumas crianças, essas dentadas têm sido efetuadas esporadicamente. Num destes três dias de estágio, observei que ele mordida constantemente o grupo, os adultos estavam sempre com cuidados com o grupo, mas ele em segundos mordida, numa dessas dentadas ele deixou marcas na mão da M. e a educadora acudiu a criança fazendo massagem e de seguida colocando a pomada de arnica. O D. era sempre chamado à atenção para perceber que não estava a agir corretamente.</p> <p>Na sequência desta situação, a educadora em conversa com as auxiliares mencionou que seria interessante afixar um artigo que abordava o tema das dentadas em creche o mesmo acabou por ser exposto junto às informações da sala. Quando a mãe do D. o veio buscar, a educadora falou com a mãe explicando o que tinha ocorrido na sala (dentadas), a mãe depois de ter ouvido ralhou com o D., a educadora mencionou que a mãe deveria ralar com ele no momento do ato e não passado algum tempo, pois ele não iria compreender por que razão a mãe estaria a ralar com ele.</p> <p>A mãe informou-nos que tem reparado que cada vez que nasce um dente ele tem tendência a morder. Durante esse momento que a educadora falava com a mãe, o D. estava a mordê-la e esta achava piada e ria-se, novamente foi frisado que a mãe deveria ralar com ele cada vez que este agisse dessa maneira no momento da mordida. Enquanto futura profissional, achei a postura da educadora bastante correta ao informar a mãe da situação que estava a acontecer e da postura que a mãe deveria ter com o D. no momento da dentada.</p> <p>Segundo uma pesquisa que realizei encontrei a seguinte citação: “Um simples incômodo dental. Estão a começar a sair os molares, pelo que é normal que tenham as gengivas inflamadas e que lhes doa a boca. Se, além do mais, isto coincide com a fase de retirada da chucha, a coisa pode complicar-se porque estão mais irritadiços”</p> <p>Para comprovar o que é mencionado o D. nos dias seguintes não mordeu ninguém, à exceção de um dia que ele se</p>	<p>9 de maio de 2019</p> <p>Esta semana irei começar por descrever as atividades propostas pela educadora cooperante, o passeio, a visita do pintor, as minhas propostas, a participação numa das áreas da sala e o projeto que tenho vindo a acompanhar. Estas atividades decorreram de 13 a 14 de maio de 2019.</p> <p>Na segunda-feira no período da tarde, a educadora deu continuidade ao trabalho realizado em conjunto com o professor Jorge, uns tocam tamborins e outros as clavas, segundo Silva et al. (2016) a mesma encontra-se integrada na área de expressão e comunicação, no domínio da educação artística e no subdomínio da música. Com esta atividade a educadora tenta perceber quais são as crianças que conseguem compreender o ritmo que lhes foi atribuído, se conseguem identificar e produzir o respetivo ritmo musical.</p> <p>Após o treino a educadora propôs realizar-se uma atividade, metade das crianças ficavam no espaço da reunião de grupo e a outra metade sentava-se nas cadeiras, com uma tira de folha, um lápis e uma borracha. Desenhou-se no quadro os símbolos dos instrumentos, à medida que os meninos que tinham os objetos tocavam e os outros desenhavam o respetivo símbolo. Repetindo duas vezes a educadora rodava os grupos. Silva et al. (2016) referem que a criança deve ouvir vários sons e músicas de modo a conseguirem identificar e descrever os elementos musicais, para isso a criança deve “[...] explorar as características dos sons: ritmo, melodia, dinâmica, timbre e forma” (p. 55).</p> <p>Ao regressarem ao momento de grande grupo a educadora Clara distribuiu 3 instrumentos às três crianças que estavam no seu lado esquerdo, pedindo ao grupo que observassem com atenção o esquema. Uma das crianças referiu que a educadora estava a criar um padrão.</p> <p>Esta proposta engloba o domínio da matemática, pois as crianças ao seguirem a ordem dos instrumentos realizavam uma sequência de padrão (ABC).</p> <p>No dia 16 de maio o grupo recebeu a visita do pintor Tomás, o grupo seguiu as instruções do pintor ao longo</p>

<p>encontrava mais rabugento, choroso e tentava morder, a educadora pediu-me para lhe dar uma bolacha e ele aceitou, logo a seguir a pegar na bolacha ele acalmou, comeu a bolacha e ao mesmo tempo saciava a vontade de morder. Em conversa com a educadora percebemos que nos dias em que este se encontrava mais agitado e com vontade de dar dentadas devia estar a nascer um dente. É de mencionar que o D. não usa chucha e não aceita os objetos mordedores.</p> <p>Na muda da fralda, como era uma estranha na maioria das crianças ao pegá-las ao colo elas começavam a chorar, normal porque estava a invadir a sua privacidade, tentei através da conversa com eles e dando tempo para que percebessem que eu estava ali para os ajudar, cuidar e tomar conta deles. O mesmo deparei-me na altura da alimentação, para os fazer comer usei algumas estratégias como por exemplo cantar, falar com eles para me responderem através de sorrisos e abrir a boca para comer.</p>	<p>da atividade. Silva et al. (2016) englobam estas atividades no subdomínio das artes visuais e uma das aprendizagens foi perceber se a criança “Reconhece e mobiliza elementos da comunicação visual, tanto na produção e apreciação das suas produções como em imagens que observa” (p. 50). Foi possível avaliar se as crianças conseguiam pegar bem no pincel e se realizavam os movimentos que o pintor referia.</p> <p>Referente à minha participação faço destaque algumas atividades que participei e duas atividades que propus ao grupo e uma delas dei continuidade no dia da planificação.</p> <p>No dia 13 de maio no período da manhã reuni-me com o S. e da M. para dar-se continuidade ao projeto: “Como é que a terra atrai o raio?” Ambos pediram para consultar mais informação no computador para poderem enriquecer o seu trabalho. Ao longo da visualização os mesmos foram referindo o que já sabiam e colocando novas questões.</p>
--	--

Apêndice 3 – Transcrição das conversas individuais com as crianças

Data: 5 de junho de 2019

Local: Sala disponibilizada para as conversas

Nome:	Joana	Paulo	Maria	José	Manuel	Luís
Introdução:	Mara: “Joana, quero agradecer por teres aceitado realizar esta conversa comigo.”	Mara: “Paulo, quero agradecer por teres aceitado realizar esta conversa comigo.”	Mara: “Maria, quero agradecer por teres aceitado realizar esta conversa comigo.”	Mara: “José, quero agradecer por teres aceitado realizar esta conversa comigo.”	Mara: “Manuel, quero agradecer por teres aceitado realizar esta conversa comigo.”	Mara: “Luís, quero agradecer por teres aceitado realizar esta conversa comigo.”
Consegues explicar o que significa a palavra rotina?	“Quer dizer o que fazemos na sala.”	<p>“Não.”</p> <p>Vou tentar ajudar. O que fazes na sala? “Brinco, trabalho e desenho.”</p> <p>Fazes isso todos os dias? “Sim.”</p> <p>Então podemos considerar que a rotina é? “O que fazemos todos os dias na sala.”</p>	<p>“Quer dizer o que fazemos na sala de manhã.”</p> <p>Só fazem isso de manhã? “À tarde também.”</p>	<p>“É o que fazemos todos os dias.”</p>	<p>“É o que faço em casa.”</p> <p>Só fazes em casa? “Não também faço na escola.”</p>	<p>“Eu acho que é o que fazemos no dia.”</p>
Consegues descrever a rotina da tua sala?	<p>“Sim.”</p> <p>Podes dar exemplos? “Nós, todos os dias brincamos nas áreas, todos os dias lanchamos, os chefes fazem todos as tarefas (fica a pensar).”</p> <p>Se preferires podes dividir o dia e descrever o que aconteceu de manhã primeiro e depois o que aconteceu de tarde. “De manhã chegamos e reunimos em grande grupo.</p>	<p>“Entrei na sala, fui para o grande grupo, a C. disse coisas e depois fomos brincar, arrumamos, colocamos os chapéus, vamos para a rua, depois vamos para dentro, lavamos as mãos e depois nós fomos almoçar e fomos para a rua e depois para o grande grupo, a C. falou e depois fui para ao pé de ti.”</p> <p>Posso dizer que isso é a tua rotina, porque repetes todos os dias?</p>	<p>“Fazemos trabalhos, fazemos projetos, vamos às visitas também, nós vamos fazer pinturas, desenhos, vamos para a área da casinha, vamos às construções. E também às vezes não fazemos só isto às vezes ficamos a pares. A C. entra e fala algumas coisas às vezes quando é do fim de semana dizemos o que fizemos em casa e outras vezes estivemos a falar. Às vezes é a reunião e depois vamos lancha de manhã que</p>	<p>“Nós ensaiamos a dança do pinguim todas as tardes, hoje fizemos a nossa banda para a festa, desenhámos desenhos à vista, a reunião que fala do que gostamos ou não gostamos. Às vezes começamos pelas coisas do que gostamos e outras vezes pelo que não gostamos.”</p> <p>O que escrevem lá? “Eu às vezes penso assim, eu vou escrever que não gostamos da L. porque ela tem que vir para ao pé de</p>	<p>“Brincamos sempre na rua.”</p> <p>Só isso? Se quiseres podes descrever a rotina da sala “Chego à escola, entro e ponho sempre a mochila no cabide onde está a minha fotografia, depois entro na sala, trabalho de grupo. Depois vamos para os jogos de mesa, uns fazem trabalhos e outros vão para os jogos. Fazemos um comboio, esperamos pelo a E. e depois vamos para a rua. Sabes que estamos à procura de pedras para fazer a casota da formiga.”</p>	<p>“Há uma coisa na rotina que fazemos sempre todos os dias, sentamo-nos no grande grupo. Vamos às áreas, vamos à rua e também à horta.</p> <p>Recordas-te de mais alguma coisa? “Podemos descrever outra coisa na rotina da sala 1, há uma coisa na rotina da sala 1 que fazemos sempre, mas num só dia, que é requisitar livros, só que já me esqueci do dia.”</p> <p>Será na segunda-feira à tarde? “Sim, ou vamos para requisitar ou vamos para ver uma história naquilo que é projetado.”</p>

	<p>Depois os chefes fazem as tarefas e depois os chefes chamam os meninos para ir à casa de banho. Depois vamos à casa de banho e lanchamos e depois vamos para as áreas depois de lanchar. Depois de brincar um bocadinho nas áreas vamos para o recreio. Depois fazemos o comboio e voltamos para o almoço. Depois do almoço voltamos ao recreio.”</p> <p>Novamente ao recreio? Que sorte, depois do recreio o que acontece? “Voltamos para a sala porque já não é a hora de estar no recreio é hora de ir para a sala.”</p> <p>Que atividades fazem vocês durante a tarde? “Às vezes fazemos jogos, às vezes contamos histórias e às vezes fazemos aqueles textos pequeninos.”</p> <p>Lembras-te de mais alguma coisa? “Nós às vezes quando é a aula de música brincamos um bocadinho na rua.”</p> <p>Na rua? “Sim, até o J. chegar a C. deixa-nos ir para a rua brincar.”</p>	<p>“Sim.”</p>	<p>é fruta.”</p> <p>Depois do lanche o que fazem? “Vamos brincar para as áreas umas vezes ou então vamos fazer projetos ou trabalhos. Podíamos falar da rotina do almoço.”</p> <p>Esse momento encontra-se inserido na vossa rotina? “Sim. A C. algumas vezes diz que não vens ao recreio e depois vamos almoçar. O almoço é assim, fazemos um comboio, depois fazemos uma fila, menino e menina e vamos almoçar e depois vamos para o recreio.”</p> <p>Ficam o tempo todo no recreio? “Não, fazemos comboio e regressamos à sala, mas primeiro vamos lavar as mãos. À tarde há pintura, à desenho, biblioteca e computador.”</p> <p>Vocês têm atividades com um senhor que trabalha no prolongamento. “O J., ele ensina a tocar clavas, os ritmos e tocamos uma música e também temos dança com uma professora que ensina a dançar a dança do pinguim a prof. G.. Às vezes vamos à biblioteca da prof. T..”</p> <p>A pouco falaste que a C. coloca os meninos a pares? Consegues explicar?</p>	<p>mim e não vem, depois empurra-me para muito longe dela. No gostamos colocamos o que gostamos mais e às vezes a C. pergunta-nos o que gostamos mais no ano e a outra coluna é quando sugerimos à C. projetos. Nós às vezes vamos à biblioteca.”</p> <p>O que vão fazer na biblioteca? “Vamos requisitar livros e a professora T. Conta-nos histórias.”</p> <p>Se precisares podes descrever o que fizeram de manhã. “Hoje fomos para o grande grupo, depois a C. pediu aos chefes para irem buscar as clavas e os tamborins. Depois fomos todos lanchar, fomos para as áreas brincar, fomos para a rua tocar a música da nossa banda, depois ficamos a brincar, viemos para dentro para almoçar porque era hora do almoço.”</p> <p>Quando vocês vêm do espaço exterior para irem almoçar realizam alguma atividade antes? “Tiramos os chapéus e vamos lavar as mãos.”</p> <p>Vão sozinhos lavar as mãos? “Temos um adulto a ajudar, depois ficamos à porta e vamos almoçar.”</p>	<p>Muito bem “Depois voltamos e tiramos o chapéu e vamos à casa de banho, esperamos pela E, e depois vamos todos almoçar. A E. leva os que já comeram, depois os outros ficam aqui a comer e depois vamos para a casa de banho lavar as mãos. Vamos para a sala 1, uns sentam-se nas cadeiras e outros no chão e depois a E. e o J. chamam os meninos para irem fazer o comboio, todos da sala 1, 2 e 3. Depois vamos para o recreio e depois é hora de ir embora. Tiramos o chapéu, vamos à casa de banho lavar as mãos fazemos um comboio à frente da porta e depois entramos na sala, sentamo-nos outra vez no lugar e brincamos. Depois chega as três e meia vamos beber o leite e os meninos vão ter com os pais.”</p>	<p>Mais alguma coisa sobre a rotina? “Há uma coisa na rotina fazemos, as visitas de estudo.”</p> <p>Tens visitas de estudo todos os dias? “De vez em quando, nós fazemos num dia, esperamos muito e vamos noutro dia. Para não ficarmos cansados nesse dia, (visita) é que ficamos sempre cansados e não podemos brincar.”</p> <p>O que podemos descrever mais sobre a rotina da sala? O que fazem nesses momentos de grande grupo? “Contávamos histórias mini, mas neste ano na nossa rotina só contamos uma. daquelas histórias que a C. tem numa caixa, mas este ano não contamos muitas histórias mini.”</p> <p>Existe um dia da semana que vocês falam sobre certos assuntos. “Assuntos de trabalhos também.”</p> <p>Será que podes ajudar a perceber para que servem as três colunas no espaço de grande grupo? “Situações de escrever e colar, colocamos o que gostamos e não gostamos.”</p> <p>Reúnem-se todos os dias? “Sim, fazemos todos os dias sempre que há problemas. Vamos buscar um papelinho, vamos buscar uma caneta, escrevemos o nome com a foto que vamos buscar (por baixo está no nome da criança) assinamos ou não assinamos.”</p> <p>Interessante! “Outra coisa que fazemos na rotina, que é bebermos leite.”</p>
--	---	---------------	--	--	---	---

			<p>“A pares é nós temos que ficar a dois. Então imagina que é a L. com o D., tem que brincar juntos, um escolhe primeiro depois escolhe outro.</p>			<p>Bebem o leite quando? “Todos os dias quando dá.”</p> <p>Consegues dizer em que momento da rotina é entregue o leite? “De tarde antes de ir embora, bebemos o leite e depois a C. diz meninos das três e meia, e depois nós vamos atrás da C.”</p> <p>Recordas-te de mais alguma coisa? “Sim, na nossa rotina fazemos uma coisa que é projetos.”</p> <p>Interessante! É a C. que propõe ou são vocês que escolhem? “De vez em quando pode ser a C., mas costuma mais ser os rapazes e as meninas a irem lá escrever, (na folha) ou pões um papelinho ou a C. escreve. Queres referir mais algum momento da tua rotina? “Que vem o pintor T., mas que agora já não tem vindo.”</p> <p>O que aprenderam com o pintor T.? “A fazer vasos, mas só que foi um vaso igual, mas só diferente nas flores.”</p> <p>Mais alguma informação sobre a rotina da sala? “Não me lembro de mais nada.”</p>
<p>Sabes quem é que organiza a rotina da tua sala?</p>	<p>“A C..”</p>	<p>“A C..”</p> <p>Quem é que te ensinou essa rotina que acabaste de descrever? Quem é que disse que tinhas de fazer isso tudo assim? “Ninguém.”</p> <p>Como aprendeste?</p>	<p>“Isso... foi a C..”</p>	<p>“Quem nos diz como é a rotina é a Mara.”</p> <p>Eu? “Sim.”</p> <p>Foram vocês que me ajudaram a perceber a vossa rotina. Mas quem é que organizou a rotina da</p>	<p>“A C. e a B. .”</p>	<p>“É a C..”</p> <p>Foi a C. que te ensinou essa rotina? “Foi a C. e também os amigos que antes estavam aqui na sala.”</p> <p>Amigos? “Sim alguns viram e perceberam que era para fazer aquilo.”</p>

		“Sozinho.”		vossa sala e explicou que era assim e não de outra forma. “A C. .”		
Vocês não podem organizar a rotina da vossa sala?	<p>“Podemos!”</p> <p>Consegues dar um exemplo? “Eu ontem perguntei à C. se podíamos fazer bolinhas de sabão hoje. E a C. disse que ia pensar, se ela deixar hoje isso é organizar a rotina.”</p> <p>Lembras-te de mais alguma coisa? “Sim a C. às vezes pergunta se queremos ficar na sala ou ir para o recreio e nós dizemos se queremos ou não queremos. Nós podemos organizar a nossa rotina. Nós também pedimos para fazer projetos.”</p> <p>Vamos imaginar que a C. chegava à sala e não tinha nada para fazer. “Nós dávamos sugestões e a C. dizia quem quisesse fazer isso, meta o dedo no ar.”</p>	<p>“Não sei.”</p> <p>Imagina que chegas à sala e não queres ir para as áreas e preferes fazer outras coisas. “Se a C. tiver trabalho, temos que trabalhar.”</p> <p>Não podem propor atividades? “Não.”</p> <p>Eu sei que na sala existe uma coluna na parede da vossa sala, que vocês escrevem lá o que gostavam de fazer. “Sim.”</p> <p>Vocês nessa coluna não estão a dizer o que queriam fazer? “Sim, se não queremos brincar fazemos outra coisa.”</p> <p>Posso concluir que vocês podem propor atividades? “Sim. Às vezes podemos outras vezes não. Sabes nós estamos a fazer o projeto das formigas.”</p> <p>Foi a C. que sugeriu? “Não nós pedimos.”</p>	<p>(ficou a pensar)</p> <p>Imagina que a C. chega a sala e não tem nenhuma atividade para fazerem. Podem sugerir à C. o que querem fazer? “Era uma boa ideia. Podemos tentar um dia.”</p> <p>Vocês não sugerem atividades? “Eu acho que não.”</p> <p>Quando a C. pergunta o que querem fazer de manhã? “Sim, fazemos propostas. Podemos pedir para fazer projeto, e a clara diz sim ou não ou não dá.”</p> <p>Imagina que a C. precisava de ajuda para descrever a rotina da nossa sala, eras capaz de ajudar? “Não sei se vou conseguir dizer tudo porque acho que me vou esquecer de algumas coisas.”</p>	<p>“Sim, nós primeiro temos que pensar o que queremos construir ou o que queremos dizer.”</p> <p>Estás a dizer que vocês quando querem fazer alguma coisa dizem à C.? “Sim, como os projetos. Foi o caso de ter uma formiga ali na horta e a B. vai ter que ajudar, pois não podemos estar na horta sozinhos. Da outra vez a C. disse que íamos jogar ao jogo da batata quente, mas outros dias não.”</p>	<p>“Sim.”</p> <p>Consegues dar-me um exemplo? “Tipo, tu és uma criança e eu sou outra criança e depois escolhe-te para brincarmos numa área.”</p> <p>E o que podemos fazer? “Jogos de mesa, construções, casinha, quadro, livros, biblioteca e computadores.”</p> <p>Podes sugerir à C. atividades para fazer? “Sim.”</p> <p>Já fizeram alguma vez isso? “Um dia nós íamos à biblioteca, mas não fomos e fizemos um projeto.”</p>	<p>(ficou a pensar)</p> <p>Vamos pensar de outra forma, hoje chegamos à sala, fazemos o momento de grande grupo e apetece fazer uma atividade. Tu podes organizar uma atividade para fazer na sala? “Sim, de vez em quando nós podemos organizar. Nós dizemos e a C. deixa tentar organizar, ou ela faz pelos livros e pensa na atividade. Uns porque têm atividades e outros porque podemos fazer</p> <p>Consegues dar um exemplo? “Sim. Uma atividade que fizemos assim neste género. No outro ano fizemos uma atividade com as tintas, e usamos as mãos para espalhar (fazendo o gesto) num papel. Uma deste ano que era há outra mais uma ovelha.”</p> <p>Tu podes escolher o que queres fazer na sala de manhã ou de tarde? “Ontem não quis fazer o trabalho, há uma coisa, antes desenhava muito e estava muito cansado. Da outra vez, eu desenhei na caixa este ano com o giz e alguns não fizeram por isso, tive que deixar a vez para os outros, não era justo que não deixasse.”</p>
Conclusão:	<i>Mara:</i> Obrigada Joana por teres ajudado a compreender um pouco mais sobre a rotina e a forma como participas na mesma.	<i>Mara:</i> Obrigada Paulo por teres ajudado a compreender um pouco mais sobre a rotina e a forma como participas na mesma.	<i>Mara:</i> Obrigada Maria por teres ajudado a compreender um pouco mais sobre a rotina e a forma como participas na mesma.	<i>Mara:</i> Obrigada José por teres ajudado a compreender um pouco mais sobre a rotina e a forma como participas na mesma.	<i>Mara:</i> Obrigada Manuel por teres ajudado a compreender um pouco mais sobre a rotina e a forma como participas na mesma.	<i>Mara:</i> Obrigada Luís por teres ajudado a compreender um pouco mais sobre a rotina e a forma como participas na mesma.

Apêndice 4 - Respostas das educadoras aos questionários

Questões	Educadora Cooperante A	Educadora Cooperante B
Que importância atribui à organização das rotinas na sua sala (e na sua intervenção pedagógica)?	<p>“Como educadora de Creche que sou dou especial importância à rotina diária, acreditando que esta é a base da construção de todo um trabalho de qualidade. Na nossa sala, considero que a essência das rotinas é a flexibilidade, onde apostamos numa individualização de cuidados, de forma a adequar a rotina da Creche aos ritmos de cada criança.</p> <p>A minha prática pedagógica assenta no modelo pedagógico <i>High-Scope</i>, que visa uma metodologia centrada na criança. Acredito que é fundamental apoiar a criança a construir o seu próprio conhecimento a partir do mundo que a rodeia. E é através da rotina e com a rotina que a criança vai desenvolvendo a sua autonomia – aprende a organizar a experiência e aprende a aprender.</p> <p>A nossa rotina está estruturada de forma organizada, consistente e previsível, permitindo à criança a sua orientação no espaço e conseguir perceber e situar-se na relação espaço/tempo. Com isto, ela tem a oportunidade de prever e antecipar ações, o que lhe transmite segurança, estabilidade e a progressiva autonomia.</p> <p>A principal preocupação da equipa da sala verde é, precisamente, seguir todos os dias a mesma sequência temporal, respeitando os diferentes ritmos do grupo. Para além disso, é também prioridade apostar em tempos de qualidade, nos mais diversos momentos que constituem a rotina diária (higiene; refeição; repouso; brincadeiras livres; etc.), transformando-os em interações ricas, coesas, consistentes e conscientes entre o adulto e a criança.</p> <p>Tentamos também co construir junto das crianças rotinas dinâmicas, com regras e limites, para que as crianças saibam até onde podem ir.”</p>	<p>“Tendo em conta a importância que as rotinas têm no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, atribuo grande importância aos diferentes momentos da rotina: acolhimento, alimentação, higiene, tempo de reunião de grupo, tempo atividade... são planeados e estruturados tendo em conta a sua adequação ao grupo e intencionalidade pedagógica, procuro organizar uma rotina que seja securizante e ao mesmo tempo estimulante para as crianças e que promova a sua autonomia.”</p>
Que constrangimentos e dificuldades encontra na operacionalização das rotinas, no seu contexto de trabalho?	<p>“A maior dificuldade/ constrangimento que encontro no meu contexto de trabalho é o facto do infantário se encontrar num 2º andar e o exterior no rés-do-chão. Então, cada vez que queremos ir ao exterior temos de nos deslocar de elevador, restringindo um pouco as nossas saídas, pois têm de estar pelo menos dois adultos presentes para podermos acompanhar/ guiar o grupo. Neste ponto, estou-me a referir às rotinas de exploração de outros espaços fora da sala, que dificultam a autonomia da criança, pois está totalmente dependente do adulto.</p> <p>Fora esta questão, considero que o meu local de trabalho reúne as condições necessárias para co construir uma sequência temporal que responda da melhor forma às necessidades do grupo. Temos um ratio adulto-criança adequado para esta faixa etária (5 crianças por adulto) e espaços variados (sala com casa de banho no interior, que depois do tempo de brincadeira/atividades, e durante o almoço, se transforma em dormitório; e refeitório em frente à</p>	<p>“As maiores dificuldades prendem-se a gestão dos tempos quando se partilham espaços comuns com a escola, como o refeitório. O facto de almoçarmos num espaço partilhado com as turmas do 1º ciclo provocam alguns constrangimentos quando nos atrasamos nas rotinas e não cumprimos o horário de início da refeição, uma vez que as crianças do pré-escolar que almoçam primeiro devem dar lugar aos alunos da escola que vão entrar às 13.00h. Esta situação por vezes condiciona a qualidade das rotinas, por exemplo, por vezes nos momentos de comunicação/apresentação no final da manhã e que antecedem o almoço, surgem situações interessantes a serem aproveitadas na hora, mas que acabam por serem condicionadas devido as limitações de tempo. As transições entre os diferentes momentos têm também que ser devidamente planeados para que se reflitam positivamente na rotina seguinte.”</p>

	sala), que contribuem para uma melhor gestão do espaço e das rotinas.”	
Qual a importância das rotinas (organização, consistência, flexibilidade...) para a autonomia e a participação das crianças? Dê alguns exemplos.	<p>“Como educadora que sou, tento estar sempre atenta e observar se a rotina serve as necessidades do grupo, ajustando-a cada vez que seja preciso. Para além disso, tenho o cuidado de informar e formar a restante equipa pedagógica sobre a relevância de todas seguirmos o mesmo fio condutor, diariamente, para que as crianças não se sintam perdidas. Aliás, se a rotina for bem clara no seu dia-a-dia, as crianças começam automaticamente a participar de forma ativa nas várias tarefas que a constituem.</p> <p>Por exemplo, no momento de arrumar os brinquedos, antes da higiene e do almoço, a grande maioria do grupo participa e depois de terem arrumado os brinquedos, sem que o adulto lhes guie, alguns dirigem-se para a casa de banho e fazem a higiene de forma autónoma, enquanto outros vão-se sentando à mesa com o brinquedo escolhido por si. Este é um momento de transição de rotina e inicialmente era um momento confuso, pois estávamos todos em adaptação. A equipa tenta sempre perceber o que funciona melhor com este grupo, tendo em conta as suas capacidades, numa perspetiva de desenvolver continuamente as suas competências no que diz respeito à gradual e fundamental autonomia.</p> <p>Outro exemplo prende-se com a organização do espaço: na sala verde, as crianças compreendem a organização do espaço e disposição das áreas (devidamente identificadas, definidas e delimitadas) e sabem onde estão os materiais e que os podem explorar autonomamente, sem precisarem da ajuda do adulto (livros; puzzles; materiais riscadores; pinces; tintas; folhas; plasticina; etc.).”</p>	<p>“Só uma rotina flexível permite implicar as crianças no seu dia a dia, incluir os seus interesses. As crianças têm a liberdade de propor alterações, as propostas podem surgir do grupo, de uma criança ou do adulto, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No momento de acolhimento uma criança relatou uma experiência que fez com a sua família e apresentou os materiais para a realizá-la, o que suscitou interesse no grupo, para a concretizar foi necessário alterar a rotina do período da manhã; • A assistente operacional trouxe lagartas para a sala, despertando a curiosidade das crianças, surgiram perguntas e consequentemente, as pesquisas e alteração da atividade planeada de expressão musical por uma história alusiva ao ciclo de vida da lagarta ...; • Recentemente uma criança sugeriu a alteração do horário do período de recreio para que o mesmo acontecesse em simultâneo com os meninos do 1º ciclo para poder brincar com a sua irmã, esta proposta que foi do agrado do grupo. Esta situação alterou a sequência das rotinas do período da manhã. Tendo em conta a experiência positiva, ficou decidido que de 1 vez por semana o recreio se fará neste horário coincidente com o 1º ciclo. <p>Sempre que surjam situações em que se altere a rotina tais como: visitas de estudo, participação das famílias na sala, entre outras, procuro preparar as crianças para essa alteração dando -lhes conhecimento atempado.”</p>
Qual o papel das crianças na organização e desenvolvimento das rotinas? E da equipa pedagógica?	<p>“A equipa pedagógica tem muitos momentos de reflexão conjunta sobre esta temática e estamos sempre de acordo em promover a autonomia e a participação das crianças nos vários momentos que constituem a rotina. Porém, na prática em si, as minhas colegas por vezes têm dificuldade em deixá-las fazer, tentar, experimentar. Parece que entram em “modo automático”, fazendo quase tudo por elas. As coisas têm vindo a melhorar, mas é um trabalho contínuo que requer muita atenção por parte de todas e, essencialmente, uma compreensão partilhada da real necessidade de dar esta liberdade às crianças.</p> <p>As crianças participam na organização da rotina, porque a sua autogestão vai-nos dando pistas para os ajustes necessários, realizando a tal flexibilidade aliada da rotina. Neste grupo há crianças com mais iniciativa que outras e enquanto temos crianças no grupo que querem participar em tudo (arrumar; puxar o autoclismo; limpar-se ao papel; lavar as mãos; descalçar-se; calçar-se; despir-se; comer com garfo; beber água por um copo; etc.), temos outras que têm que ter constantemente o incentivo do adulto. Porém, entre as próprias crianças vai também havendo interajuda e promoção do desenvolvimento. A socialização entre elas ajuda à</p>	<p>“O papel das crianças é fundamental, porque participam nos diferentes momentos e é da observação que faço desses tempos que me permitem avaliar e estruturar e melhor adequar as rotinas, por exemplo: A duração dos tempos de reunião de grupo e o que se faz, vão sendo definidos tendo em conta o comportamento das crianças, do seu interesse e atenção, assim podem ser mais curtos ou longos, ou significativamente alterados. Quando verifico que estes momentos não estão a ter qualidade procuro diversificá-los e por vezes até alterar a sequência em que acontecem. Num ano letivo anterior verifiquei que as entradas das crianças no início da manhã se faziam a horas diferentes, devido às constantes interrupções tornou-se difícil o momento de acolhimento/ planeamento, assim, alterei a organização, passando a fazer jogos de grupo e outras atividades antes do momento de acolhimento /planeamento.”</p>

	<p>evolução da autonomia e da participação – os menos participativos observam e aprendem com os mais participativos.</p> <p>No entanto, ciente que cada criança tem o seu ritmo, importa salientar que assento a minha prática numa diferenciação pedagógica coerente. Não é de todo meu objetivo que as crianças sejam todas iguais! Através da observação da criança e do grupo, vou conseguindo perceber os interesses e o progresso de cada uma, de forma a apoiar o desenvolvimento das suas potencialidades.</p> <p>Torna-se essencial favorecer esta autonomia individual e do grupo, pois a aquisição do saber fazer implica terem oportunidade de escolha, de tomarem decisões e de irem desenvolvendo o sentido de responsabilização. E assim, em parceria uns com os outros, vão desenvolvendo destrezas, aptidões e capacidades com maior qualidade. Para além disso, ao darmos espaço e tempo para as crianças se implicarem nas tarefas diárias estamos a mostrar-lhes que confiamos nelas. Ao assumirmos uma atitude positiva e construtiva para com as nossas crianças, estamos a favorecer o desenvolvimento da sua autoestima, iniciativa, criatividade e bem-estar geral.”</p>	
<p>O que entende por autonomia das crianças? Dê exemplos.</p>	<p>“Considero essencial dar à criança, desde cedo, a oportunidade de desenvolver a sua autonomia, pois assim estou a contribuir para a sua liberdade de escolha, onde ela própria vai determinando os seus comportamentos e as suas opções. Entendo que a autonomia da criança é um processo longo e com etapas, de desenvolvimento pessoal e social, e que se caracteriza pelas aprendizagens e conquistas que vai fazendo, ao incentivá-la a realizar pequenas tarefas do quotidiano, estou a promover também uma estrutura e organização de pensamento.</p> <p>Considero também que o desenvolvimento da autonomia nas crianças está intimamente relacionado com a segurança afetiva que nós equipa lhes proporcionamos desde bebés.”</p>	<p>“Entendo a autonomia em diferentes perspetivas, autonomia na higiene pessoal, na refeição, na utilização dos materiais da sala, e autonomia nas escolhas e decisões. Quanto mais participação as crianças tiverem nas rotinas, maior a sua autonomia e isso reflete-se na capacidade de iniciativa. Exemplo; Se as crianças são implicadas na planificação, tem a liberdade de escolha do que vão fazer, sugerem e desenvolvem projetos... , tornam-se assim mais autónomas e com maior capacidade de iniciativa.</p> <p>É importante que as crianças conheçam as rotinas, que as mesmas sejam securizantes para que tudo o anteriormente referido aconteça.”</p>

Fonte: Inquérito por questionário realizado às educadoras cooperantes.

Apêndice 5 – Grelha de análise de conteúdo dos questionários às educadoras

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido (texto educadoras)
Rotinas e gestão diária do ambiente educativo	Organização e características	Sequência temporal, flexibilidade	<p>“A nossa rotina está estruturada de forma organizada, consistente e previsível” (Educadora A)</p> <p>“[...] seguir todos os dias a mesma sequência temporal, respeitando os diferentes ritmos do grupo.” (Educadora A)</p> <p>“[...] nos mais diversos momentos que constituem a rotina diária (higiene; refeição; repouso; brincadeiras livres; etc.)” (Educadora A)</p> <p>“[...] dou especial importância à rotina diária, acreditando que esta é a base da construção de todo um trabalho de qualidade.” (Educadora A)</p> <p>“[...] local de trabalho reúne as condições necessárias para co construir uma sequência temporal que responda da melhor forma às necessidades do grupo.” (Educadora A)</p> <p>“[...] é também prioridade apostar em tempos de qualidade nos mais diversos momentos que constituem a rotina diária” (Educadora A)</p> <p>“[...] procuro organizar uma rotina que seja securizante e ao mesmo tempo estimulante para as crianças e que promova a sua autonomia.” (Educadora B)</p> <p>“Só uma rotina flexível permite implicar as crianças no seu dia a dia” (Educadora B)</p> <p>“Sempre que surjam situações em que se altere a rotina tais como; visitas de estudo, participação das famílias na sala, entre outras, procuro preparar as crianças para essa alteração dando -lhes conhecimento atempado.” (Educadora B)</p> <p>“A assistente operacional trouxe lagartas para a sala, despertando a curiosidade das crianças, surgiram perguntas e consequentemente, as pesquisas e alteração da atividade planeada de expressão musical por uma história alusiva ao ciclo de vida da lagarta....;” (Educadora B)</p>
	Função e intencionalidade pedagógica	Individualização de cuidados; segurança adequação aos ritmos das crianças	<p>“[...] é através da rotina e com a rotina que a criança vai desenvolvendo a sua autonomia – aprende a organizar a experiência e aprende a aprender.” (Educadora A)</p> <p>“[...] a essência das rotinas é a flexibilidade, onde apostamos numa individualização de cuidados, de forma a adequar a rotina da Creche aos ritmos de cada criança.” (Educadora A)</p> <p>“[...] permitindo à criança a sua orientação no espaço e conseguir perceber e situar-se na relação espaço/ tempo. Com isto, ela tem a oportunidade de prever e antecipar ações, o que lhe transmite segurança, estabilidade e a</p>

		<p>progressiva autonomia.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“[...] em interações ricas, coesas, consistentes e conscientes entre o adulto e a criança. Tentamos também co construir junto das crianças rotinas dinâmicas, com regras e limites, para que as crianças saibam até onde podem ir.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“[...] são planeados e estruturados tendo em conta a sua adequação ao grupo e intencionalidade pedagógica”</p> <p>(Educadora B)</p>
Esta categoria é a mesma que a anterior – assim junta tudo na anterior (função e intencionalidade pedagógica (tira o traço que divide esta da anterior	Servir as necessidades da criança	<p>“Como educadora que sou, tento estar sempre atenta e observar se a rotina serve as necessidades do grupo, ajustando-a cada vez que seja preciso.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“A duração dos tempos de reunião de grupo e o que se faz, vão sendo definidos tendo em conta o comportamento das crianças, do seu interesse e atenção, assim podem ser mais curtos ou longos, ou significativamente alterados. Quando verifico que estes momentos não estão a ter qualidade procuro diversificá-los e por vezes até alterar a sequência em que acontecem.”</p> <p>(Educadora B)</p>
Dificuldades e constrangimentos	Exploração dos espaços da instituição; partilha de espaços comuns	<p>“A maior dificuldade/ constrangimento que encontro no meu contexto de trabalho é o facto do infantário se encontrar num 2º andar e o exterior no rés-do-chão. Então, cada vez que queremos ir ao exterior temos de nos deslocar de elevador, restringindo um pouco as nossas saídas”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“Neste ponto, estou-me a referir às rotinas de exploração de outros espaços fora da sala, que dificultam a autonomia da criança, pois está totalmente dependente do adulto.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“As maiores dificuldades prendem-se a gestão dos tempos quando se partilham espaços comuns com a escola, como o refeitório. O facto de almoçarmos num espaço partilhado com as turmas do 1º ciclo provocam alguns constrangimentos quando nos atrasamos nas rotinas e não cumprimos o horário de início da refeição”</p> <p>(Educadora B)</p>
	Redução do tempo das rotinas	<p>“[...] as crianças do pré-escolar que almoçam primeiro devem dar lugar aos alunos da escola (...) Esta situação por vezes condiciona a qualidade das rotinas, por exemplo, por vezes nos momentos de comunicação/apresentação no final da manhã e que antecedem o almoço, surgem situações interessantes a serem aproveitadas na hora, mas que acabam por serem condicionadas devido as limitações de tempo.”</p> <p>(Educadora B)</p>
	Tempos de transição	<p>“As transições entre os diferentes momentos têm também que ser devidamente planeados para que se reflitam positivamente na rotina</p>

			<p>seguinte.”</p> <p>(Educadora B)</p>
		Coerência e intervenção da equipa	<p>“[...] tenho o cuidado de informar e formar a restante equipa pedagógica sobre a relevância de todas seguirmos o mesmo fio condutor, diariamente, para que as crianças não se sintam perdidas.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“A equipa pedagógica tem muitos momentos de reflexão conjunta sobre esta temática”</p> <p>(Educadora A)</p>
Rotinas e autonomia	Intervenção da equipa	Promoção da autonomia	<p>“A equipa tenta sempre perceber o que funciona melhor com este grupo, tendo em conta as suas capacidades, numa perspetiva de desenvolver continuamente as suas competências no que diz respeito à gradual e fundamental autonomia.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“[...] estamos sempre de acordo em promover a autonomia e a participação das crianças nos vários momentos que constituem a rotina. Porém, na prática em si, as minhas colegas por vezes têm dificuldade em deixá-las fazer, tentar, experimentar. Parece que entram em “modo automático”, fazendo quase tudo por elas.</p> <p>(Educadora A)</p>
	Participação e envolvimento das crianças	Aprendizagem e domínio da autonomia (Física, social, cognitiva)	<p>“[...] o desenvolvimento da autonomia nas crianças está intimamente relacionado com a segurança afetiva que nós equipa lhes proporcionamos desde bebés.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“Ao assumirmos uma atitude positiva e construtiva para com as nossas crianças, estamos a favorecer o desenvolvimento da sua autoestima, iniciativa, criatividade e bem-estar geral.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“Quanto mais participação as crianças tiverem nas rotinas, maior a sua autonomia e isso reflete-se na capacidade de iniciativa.”</p> <p>(Educadora B)</p> <p>“O papel das crianças é fundamental, porque participam nos diferentes momentos e é da observação que faço desses tempos que me permitem avaliar e estruturar e melhor adequar as rotinas”</p> <p>(Educadora B)</p> <p>“[...] as rotinas têm no desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, atribuo grande importância aos diferentes momentos da rotina”</p> <p>(Educadora B)</p>
			<p>“[...] se a rotina for bem clara no seu dia-a-dia, as crianças começam automaticamente a participar de forma ativa nas várias tarefas que a</p>
		Capacidade de iniciativa	

			<p>constituem.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“[...] depois de terem arrumado os brinquedos, sem que o adulto lhes guie, alguns dirigem-se para a casa de banho e fazem a higiene de forma autónoma, enquanto outros vão-se sentando à mesa com o brinquedo escolhido por si.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“Recentemente uma criança sugeriu a alteração do horário do período de recreio para que o mesmo acontecesse em simultâneo com os meninos do 1º ciclo para poder brincar com a sua irmã, esta proposta que foi do agrado do grupo. Esta situação alterou a sequência das rotinas do período da manhã.”</p> <p>(Educadora B)</p>
		Conhecer e dominar as rotinas	<p>“[...] é através da rotina e com a rotina que a criança vai desenvolvendo a sua autonomia – aprende a organizar a experiência e aprende a aprender.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“As crianças participam na organização da rotina, porque a sua autogestão vai-nos dando pistas para os ajustes necessários, realizando a tal flexibilidade aliada da rotina. “</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“É importante que as crianças conheçam as rotinas, que as mesmas sejam securizantes”</p> <p>(Educadora B)</p>
		Relação com os espaços e materiais	<p>“[...] a organização do espaço: na sala verde, as crianças compreendem a organização do espaço e disposição das áreas (devidamente identificadas, definidas e delimitadas) e sabem onde estão os materiais e que os podem explorar autonomamente, sem precisarem da ajuda do adulto”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“Entendo a autonomia em diferentes perspetivas, autonomia na higiene pessoal, na refeição, na utilização dos materiais da sala, e autonomia nas escolhas e decisões.”</p> <p>(Educadora B)</p>
	Aprendizagem colaborativa e interação em	Atividades e Projetos (liberdade de escolha; sugerir projetos...)	<p>“As crianças têm a liberdade de propor alterações, as propostas podem surgir do grupo, de uma criança ou do adulto”</p> <p>(Educadora B)</p> <p>“Se as crianças são implicadas na planificação, tem a liberdade de escolha do que vão fazer, sugerem e desenvolvem projetos..., tornam-se assim mais autónomas e com maior capacidade de iniciativa.”</p> <p>(Educadora B)</p>
		Interação entre pares/grupo	<p>“[...] entre as próprias crianças vai também havendo interajuda e promoção do desenvolvimento. A socialização entre elas ajuda à evolução da autonomia e da participação – os menos participativos observam e aprendem</p>

	grupo		<p>com os mais participativos.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“No momento de acolhimento uma criança relatou uma experiência que fez com a sua família e apresentou os materiais para a realizá-la, o que suscitou interesse no grupo, para a concretizar foi necessário alterar a rotina do período da manhã;”</p> <p>(Educadora B)</p>
		Diferenciação pedagógica	<p>“Através da observação da criança e do grupo, vou conseguindo perceber os interesses e o progresso de cada uma, de forma a apoiar o desenvolvimento das suas potencialidades.”</p> <p>(Educadora A)</p> <p>“Num ano letivo anterior verifiquei que as entradas das crianças no início da manhã se faziam a horas diferentes, devido às constantes interrupções tornou-se difícil o momento de acolhimento/ planeamento, assim, alterei a organização, passando a fazer jogos de grupo e outras atividades antes do momento de acolhimento/ planeamento”</p> <p>(Educadora B)</p>

Apêndice 6 -Planificação da atividade “Caixas de cartão”

Planificação da atividade

<i>Sala 1 ano A</i>	<i>Atividades Propostas</i>	<i>Ano Letivo 2018 / 2019</i> <i>Período de Vigência: De 26 de Novembro de 2018</i>
NOME DO PROJETO/ATIVIDADE: “Explorando Caixas de Cartão”		
DOMÍNIO DA INTERAÇÃO	DOMÍNIO DA COMUNICAÇÃO	DOMÍNIO DA MOBILIDADE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o desenvolvimento do sentido de si próprio ✓ Promover o desenvolvimento do sentido de si próprio e das interações sociais (com os pares) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fomentar o interesse pela exploração da caixa de cartão ✓ Estimular a imaginação ✓ Desenvolve habilidades de raciocínio lógico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a coordenação óculo-manual ✓ Promover a coordenação motora ✓ Promover a criança a pensar em como solucionar o problema

RECURSOS	ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA/ATIVIDADE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Humanos: Equipa Pedagógica e estagiária Mara Roque ✓ Materiais: Caixas de cartão de diversos tamanhos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esta atividade surge como objetivo de as crianças explorarem as caixas de cartão. ✓ Atividade realizada em grande grupo no polivalente

Apêndice 7- Avaliação da atividade das caixas de cartão

AVALIAÇÃO
<p>A atividade das caixas de cartão, realizou-se conforme estava planeado, e teve uma duração aproximadamente de 30 minutos em cada dia. Esta atividade foi realizada na sala polivalente, em grande grupo e os adultos encontravam-se dispersos pelo espaço, de modo a interagirem com as crianças.</p> <p>O grupo demonstrou interesse pela proposta apresentada, e ao serem confrontados com as 13 caixas que estavam dispersas pelo espaço polivalente começaram por: bater nas caixas, esconderem-se no interior das caixas, empurrar, tentar colocarem-se em cima, puxar as caixas, passar pelo interior das caixas. As crianças brincaram a pares, mas com ajuda de um adulto, quando o adulto se encontrava presente não existiam conflitos, pois o adulto captava a atenção delas.</p> <p>No segundo dia da atividade, as caixas não se encontraram dispostas no espaço, mas foi interessante observar as crianças a deslocarem-se para o local onde se encontravam as caixas. As crianças repetiram novamente as mesmas estratégias, mas, desta vez existiu uma criança que usou uma das abas da caixa para fazer de porta e outra criança tentou brincar ao “cu-cu” dentro da caixa.</p> <p>De um modo geral, a atividade acabou por ser concluída com sucesso, os objetivos apresentados foram todos desenvolvidos, sendo importante sublinhar, que algumas crianças surpreenderam com novas estratégias que não se encontravam na planificação que foi apresentada (a minha). É importante mencionar que ao planificar esta atividade, pensei que as crianças iriam tentar entrar e sair das caixas (mas essa não foi a exploração mais imediata das crianças), isso não foi possível de visualizar, pois de 12 crianças, apenas 2 entraram sozinhas na caixa, e 3 conseguiram sair sem ajuda do adulto.</p>

Apêndice 8 – Atividade da rotina exposta na sala

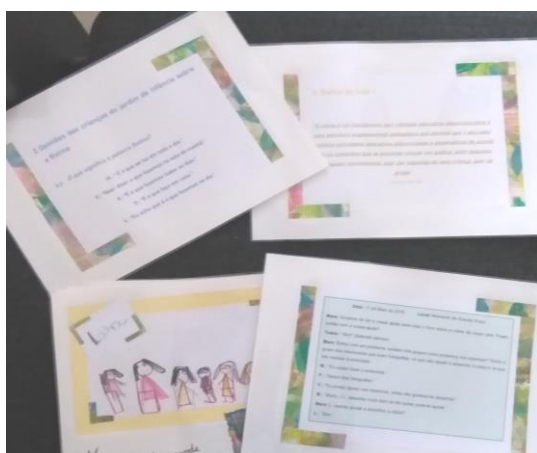


Atividade da rotina através de registros fotográficos exposta na sala.

Apêndice 9- Livro da Rotina da sala 1



Capa do livro



Corpo do livro